

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

Diriger un établissement
scolaire en 2008

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PEDAGOGIQUES ».

Porrentruy, juin 2008

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et pages 2, 4, 9, 11, 13, 15, 18, 24, 28, 34, 41, Mona Ditisheim
Page 1, Darrin Vanselow et Pierre-Daniel Gagnebin
Pages 6 et 7 Pascale Hess
Page 17, Barrigue - SER
Page 19, 30 et 43 Pierre-Daniel Gagnebin
Page 21, Jean-Claude Guyot
Page 23, Patrick Koffel
Page 26, Gérard Gagnebin
Page 27, Mix et remix - CROTCEs
Page 36, Dizier Nussbaumer
Page 39, Michael Dey
Page 40, Alexandre Vermeille
Page 41, Gaëlle Cléménçon
Page 42, Anaïs Liengme
Page 43, Alain Stegmann

Impression
IOP Imprimerie de l'Ouest SA
2034 Peseux

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Diriger un établissement scolaire en 2008, Pierre-Daniel Gagnebin 1

Chroniques

Formation préscolaire primaire

Chronique, Jean-Pierre Faivre 2

Formation secondaire

De bonnes nouvelles... et une précision ! Mona Ditisheim 4

Formation continue

Le nouveau programme de formation continue est arrivé, J.-F. Waelchli
Formation complémentaire -2+2, volée 2006-2008, Josiane Greub et Eva Farine 4

Ressources documentaires et multimédia

Jérôme Ruillier à la semaine des lectures de Porrentruy, Virginie Picardat 6

Recherche

L'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin : résultats 2007, François Gremion 8

DOSSIER

Diriger un établissement scolaire en 2008

Etre directeur d'un établissement scolaire aujourd'hui : un vrai statut pour un rôle essentiel, Elisabeth Baume-Schneider 10

La gestion des paradoxes chez les directions d'école : un must pour la bonne santé psychologique, Luc Brunet Ph. D et André Savoie Ph. D 11

Directrice ou directeur d'institution de formation : un métier sous tensions
Cyril Petitpierre 15

Direction d'établissement et leadership pédagogique, Georges Pasquier 17

L'IUFM de Franche-Comté : une formation des enseignants répartie sur cinq sites, Daniel Van Labecke 19

Le directeur d'école : d'abord un leader ensuite un pédagogue et un gestionnaire
Jean-Claude Guyot 21

Directeur des écoles enfantines et primaires ou comment offrir un environnement adéquat pour le passage de la petite enfance à la préadolescence
Denis Trachsel 23

Une journée de travail ordinaire, Gérard Gagnebin 25

Une journée sans problèmes, Daniel Milani 27

Le Lycée Blaise-Cendrars : une belle mécanique animée de son propre mouvement, Patrick Hermann 29

Le Centre du Bas-Lac : encourager les projets pédagogiques
Jean-Michel Erard 30

Haute Ecole Arc : l'énergie au service du futur, Brigitte Bachelard 32

Diriger en éducation : quelques réflexions en 7000 signes
Guy Pelletier, Ph. D. 33

Les directions d'établissements scolaires face aux anciens et nouveaux défis
Monica Gather Thurler 34

Comment devient-on directrice d'une école primaire
Anne-Marie Rebetez 36

Billet d'humeur, ...trice ou ...teur, Mona Ditisheim 36

Entretiens

Michael Dey 39

Alexandre Vermeille 40

Gaëlle Cléménçon 41

Anaïs Liengme 42

Départ de Maurice Tardif, recteur de la HEP BEJUNE,
Elisabeth Baume-Schneider 43

Mot du recteur, Maurice Tardif 44

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Diriger un établissement scolaire en 2008



A priori, on pourrait s'interroger sur la pertinence du thème de ce neuvième numéro du Bulletin. Est-il vraiment légitime de se pencher sur une fonction qui paraît à ce point définie dans le paysage scolaire que sa simple évocation suffit à renseigner n'importe qui sur l'identité et la mission remplie par celle ou celui qui en porte l'étiquette. « C'est le directeur, c'est la directrice de l'école ! Ah bon ! »

En réalité, derrière l'opacité de cette appellation qui renseigne immédiatement sur le statut de la personne qui exerce cette fonction se cache un métier très mal connu, si ce n'est sous l'angle de l'autorité administrative qu'elle suggère spontanément.

De fait, que signifie diriger une école en 2008 ? La fonction a-t-elle évolué au fil du temps, comme la plupart des professions ? Quelle représentation les enseignants et les futurs enseignants se font-ils des mandats assumés par une direction d'école ? Comment devient-on directeur d'école ? Quelles qualités faut-il réunir ? Une telle responsabilité réclame-t-elle avant tout des compétences pédagogiques ou des compétences en matière de gestion des ressources et du personnel ? Envisage-t-on, en tant qu'enseignant ou futur enseignant, de briguer un jour un tel poste ? Quelles sont les réticences ? L'image classique du personnage assis seul dans son bureau tard le soir ou tôt le matin est-elle dépassée ? Comment les directrices et directeurs vivent-ils au quotidien la globalité de leur mission ?

ENJEUX PÉDAGOGIQUES, dans ce numéro, a cherché à mieux cerner cette profession aux multiples facettes, dont la plupart sont méconnues du grand public et des enseignants en particulier, lesquels s'en font souvent une représentation tronquée ou partielle. Aux différents contributeurs de ce dossier, nous avons demandé de laisser libre cours à leur réflexion, en les invitant à exprimer ce qu'ils vivent au fil de leurs journées ; la nature des activités qu'ils conduisent, les difficultés qu'ils rencontrent parfois dans la prise de décision - car, diriger, c'est aussi décider - la solitude dans l'exercice du pouvoir, le plaisir aussi de pouvoir lancer des projets d'école, la diversité des tâches qu'ils accomplissent, le poids des

responsabilités qu'ils ou elles assument. Nous avons l'espoir que ces différents témoignages pourront contribuer à élargir la représentation que les enseignants et les partenaires de l'école en général se font de cette fonction, et pourquoi pas à terme, susciter de futures vocations. Car, si les critiques sont parfois acerbes vis-à-vis de celles et ceux qui exercent un tel mandat, personne ne nie en revanche la complexité, mais aussi la pertinence de telles fonctions au sein de toute organisation scolaire.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef



Formation préscolaire primaire



Inscription en formation 2008

La Formation préscolaire et primaire a retenu 134 candidats¹ admissibles en formation sous réserve de l'obtention d'ici au 31 juillet des titres requis (baccalauréat ou « passerelle Dubs »²) ou de la réussite des examens d'entrée à la HEP-BEJUNE.

En référence aux données de ces dernières années, on observe une certaine stabilité du nombre de candidats admissibles, qui varie entre 125 et 142 personnes. Cette réalité des chiffres montre à l'évidence que l'intérêt porté au métier d'enseignant pour les degrés préscolaire et primaire est manifeste.

L'analyse des profils des candidats durant ces quatre dernières années fait apparaître que le baccalauréat reste la voie d'entrée prioritaire, environ 85 %, mais le nombre de personnes au bénéfice de la réussite de la « passerelle Dubs » ne cesse d'augmenter année après année pour atteindre les 15 % en 2008. Par contre, le nombre de personnes qui s'inscrivent aux examens d'entrée à la HEP-BEJUNE est en constante diminution et le taux de réussite est extrêmement faible (environ 10 %). L'absence d'un cours préparatoire à cet examen placé sous la responsabilité de la HEP-BEJUNE explique en partie cette réalité. De mon point de

vue, l'institution doit s'interroger sur cette voie d'accès en formation. Doit-elle être supprimée ou maintenue aux conditions actuelles, c'est-à-dire avec les exigences requises et sans encadrement préalable ?

Dernier élément statistique, les candidats qui choisissent la Formation préscolaire et primaire comme première formation de niveau tertiaire représentent 55 % des candidats admissibles.

L'évaluation du programme en Formation préscolaire et primaire

Comme annoncé dans le N° 7 d'ENJEUX PÉDAGOGIQUES, d'octobre 2007, un bilan du programme de formation préscolaire et primaire a été réalisé. L'objectif général de cette étude consiste à objectiver les aspects positifs et négatifs du programme actuel dans la perspective d'une nouvelle écriture du programme de formation compatible avec les exigences de la Déclaration de Bologne et cela, à partir de 2010.

Un questionnaire a été envoyé à quatre partenaires de la formation : les étudiants en fin de formation (3e année), les nouveaux diplômés BEJUNE (première pratique professionnelle), les formateurs en établissement et les formateurs de la HEP-

BEJUNE. Un questionnaire qui permet de se situer par rapport à la formation à travers des items touchant l'ensemble des domaines du métier d'enseignant. L'analyse des questionnaires permet de confirmer ou d'infirmer les perceptions et les croyances des acteurs de la formation afin de les valider mutuellement et de les nuancer réciproquement. Ces résultats fournissent des données précieuses permettant de dégager des pistes de réflexion à l'intention des personnes chargées de mettre en place un nouveau programme de formation.

L'enquête a été conduite auprès d'une population composée de 102 étudiants, 63 formateurs HEP, 320 nouveaux diplômés et 550 formateurs en établissement. Les pourcentages de questionnaires retournés varient entre 37 % pour ces derniers et 87 % pour les étudiants, avec une moyenne de 60 % pour les quatre publics. Les premiers résultats portent sur l'ensemble des réponses à l'exception des formateurs en établissement. Les réponses aux différents items se placent sur une échelle de notation qui va de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait en accord). L'analyse complète de cette enquête fera l'objet d'une publication spécifique, mais l'on peut déjà mettre en évidence quelques résultats dans les cinq domaines suivants.

1. La perception de la formation

La perception de la formation est en général bonne (valeur moyenne supérieure à 4), voire très bonne (valeur moyenne égale à 5) sur les aspects les plus importants tels que le sens et l'organisation de la formation, l'apprentissage des compétences, le climat d'études, les stages et le mémoire professionnel.

2. Les compétences centrales

Le cœur de la formation, c'est-à-dire les activités d'enseignement et d'apprentissage qui conduisent vers l'acquisition et le développement des compétences professionnelles, est perçu positivement. Les deux compétences centrales du métier, la gestion de la classe et de la matière, sont très bien évaluées ainsi que les compétences connexes telles que la préparation du matériel didactique, la planification pédagogique et l'évaluation des élèves.

3. Des doutes sur certaines compétences

Les étudiants et les diplômés émettent certaines réserves quant à l'acquisition des compétences dans les domaines tels que la relation aux parents, les classes à degrés multiples, la violence à l'école et la gestion de la discipline. Pour preuve, les scores obtenus sont inférieurs à une valeur moyenne de 4.

4. Deux dispositifs appréciés

Les stages, que ce soit leur nombre ou leur durée, sont très appréciés avec un score qui dépasse la valeur moyenne de 5. Le mémoire professionnel est assez bien évalué (valeur moyenne supérieure à 4) par les étudiants mais un peu moins par les diplômés.

5. Des éléments à corriger ou à améliorer

Si les dispositifs et unités de formation (stages, mémoire professionnel, cours) ainsi que les formateurs HEP et en établissement sont notés positivement, les relations entre eux sont moins bien évaluées. Il y a des réserves assez importantes concernant le sens des modules thématiques du programme et les liens avec les autres composantes de la formation, sur les rapports entre la HEP et les formateurs en établissement. Il y a aussi des doutes sur la collaboration entre les formateurs HEP et la mise en cohérence de leurs activités. Les répétitions, les redondances, le chevauchement des évaluations relevés dans l'enquête illustrent cette difficulté à coordonner les activités de formation.

Diriger un établissement scolaire en 2008

Par analogie, le mandat d'un doyen de la HEP-BEJUNE peut être comparé dans

l'accomplissement des tâches à la direction d'un établissement scolaire.

Un doyen est en charge de la qualité de la formation, du bon fonctionnement et du développement de son Département, en collaboration avec les autres structures de la HEP. En d'autres termes, il assume une suite de tâches en lien avec la formation, la gestion du personnel, la conduite opérationnelle, stratégique et financière. Au niveau hiérarchique, il est subordonné au recteur et fait partie du Conseil de direction.

Au niveau de la Formation préscolaire et primaire, la première difficulté de la tâche est en lien direct avec l'organisation de la formation qui se déroule sur trois sites³ géographiquement éloignés. Cette dispersion implique non seulement des déplacements conséquents, mais également un défi à relever en termes d'harmonisation du programme de formation.

Le doyen étant un formateur, il est donc cohérent qu'il porte la responsabilité du dispositif de formation au sein de son Département. Il garantit l'application du programme en adéquation avec les règlements en vigueur. Il actualise les plans de formation en accord avec l'évaluation des concepts pédagogiques, ce qui sous-entend une connaissance des enjeux et des perspectives de la formation à l'enseignement en Suisse, en Romandie et dans l'espace BEJUNE.

Organiser la formation, c'est aussi assumer l'admission des candidats, le suivi des étudiants jusqu'à la certification, la planification des cours et la mise à disposition des ressources nécessaires au bon fonctionnement de la plate-forme.

Dans un contexte institutionnel difficile avec la mise en application d'un nouveau statut, la gestion du personnel représente l'élément du mandat le plus délicat avec parfois des choix douloureux lorsqu'il s'agit de décider d'une diminution de poste, voire de licenciement. Une situation parfois conflictuelle qui oblige le « décideur » à faire appel à des compétences de communication afin de maintenir un climat de travail des plus sereins. Une autre difficulté dans la gestion du personnel se situe au niveau de la tertiarisation de la formation qui implique de facto un redéploiement des tâches qui incombent aux formateurs avec la définition d'un nouveau cahier des charges.

En tant que responsable du développement de sa plate-forme, en adéquation avec les tendances majeures en matière

de politique de l'éducation et de recherche pédagogique, le doyen est en charge de l'évaluation de la formation. Une évaluation qui porte sur la mesure du degré de satisfaction et de la perception des étudiants, des collaborateurs et des partenaires externes au programme. Il s'agit d'un élément très intéressant du mandat puisqu'il permet la création d'outils de recherche et l'analyse des données obtenues qui permettront a posteriori de définir des pistes de développement pédagogique au niveau stratégique et opérationnel.

En tant que membre du Conseil de direction, le doyen contribue à l'élaboration d'une vision stratégique de l'institution sous la forme de politiques d'action dans différents secteurs. Des politiques qui n'ont d'autres objectifs que de permettre à l'institution son développement et son ancrage dans l'espace romand de la formation.

La conduite financière de sa plate-forme constitue également un élément important du cahier des tâches du doyen. Cela consiste à préparer un budget puis à le défendre dans le cadre du budget global de la HEP-BEJUNE, qui est par la suite accepté par l'instance décisionnelle supérieure, à savoir le Comité stratégique. Sur la base des décisions arrêtées, le doyen assume le suivi des dépenses dans le cadre du budget alloué.

À l'énoncé des différentes tâches et responsabilités confiées au doyen, il apparaît à l'évidence que cette fonction est complexe en terme de gestion administrative et pédagogique, mais également très enrichissante à travers les nombreux contacts humains. En effet, la formation est un lieu où l'on apprend à chacun le métier d'humain.

En conclusion, être directeur d'un établissement scolaire ou par analogie doyen à la Haute École Pédagogique implique des compétences dans les domaines des relations humaines et de la gestion administrative, des connaissances dans le champ de la formation, des compétences qui font appel à des ressources personnelles en termes d'écoute, de communication, de diplomatie, d'esprit d'initiative, d'analyse et de synthèse.

Jean-Pierre Faivre
Doyen de la formation préscolaire
primaire

¹ Le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte

² Passerelle entre les écoles de baccalauréat professionnelle et les hautes écoles de degré tertiaire avec un examen spécifique

³ Bienne, Porrentruy et La Chaux-de-Fonds



Formation secondaire

De bonnes nouvelles... et une précision !

La formation secondaire sort d'une restructuration et s'apprête à en amorcer une autre. La vie à la PF2 n'est pas un long fleuve tranquille. Cependant, les diverses activités de formations se déroulent au mieux ce qui montre, si besoin était, le professionnalisme et l'engagement des formatrices et formateurs, qui parviennent à dispenser un enseignement de qualité en dépit des turbulences.

L'année 2007-2008 a vu en outre fleurir chez nos étudiants des talents et des compétences qui nous ont été signalés comme exceptionnels, que ce soit par les formateurs en institut ou par les formateurs en établissement. Nous en donnerons deux exemples ci-dessous, avant d'apporter une précision, en réaction aux entrevues des étudiants publiées dans le dernier Bulletin.

Des travaux de qualité exceptionnelle !

Les étudiants du certificat préparatoire ont participé à une semaine de formation en TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), dont l'objectif était la maîtrise de l'outil PowerPoint. Cette session s'est achevée par la présentation des travaux des étudiants, présentation évaluée qui intègre nécessairement la vidéo, le son et le texte.

Cette année, les thématiques proposées aux étudiants étaient l'architecture et les transports. Après une journée de formation technique, les étudiants, en équipe de trois, ont organisé librement leur travail : recueil d'images et de sons, élaboration du document PowerPoint, préparation de la présentation. La promotion dite 079 a fourni un travail d'une qualité exceptionnelle qui

a enthousiasmé les formateurs encadrant la démarche !

Les documents présentés étaient de très bonne facture, intéressants et originaux, mais le plus impressionnant fut la qualité des présentations. Dépassant l'objectif purement technique, les étudiants ont joué avec les médias, s'appropriant le « devoir » de présentation pour le convertir en un espace de théâtralisation original et plein de créativité : animations théâtrales, parfois totalement « décalées », déguisements, etc. Les formateurs relèvent en outre que plusieurs étudiants se sont « révélés » lors de ces présentations : des « timides » s'avérant des acteurs de talent, des « austères » se montrant collaborateurs efficaces dans les groupes...

Une excellente promotion !

Les rapports du deuxième stage sont arrivés. Ces bilans de progression sont établis aussi bien par les formateurs en établissement, qui reçoivent les stagiaires dans leur classe, que par les didacticiens qui vont observer les stagiaires. Et les commentaires des uns comme des autres laissent apparaître que la promotion dite 068 est un grand cru ! Certes, quelques étudiants (très peu) sont en difficulté, et plusieurs rapports se contentent de commentaires « neutres » : bon stage, objectifs atteints,

progresses de manière satisfaisante, bon contact avec la classe,... Mais un sentiment d'excellence se dégage de la masse de commentaires très élogieux! Petit florilège: «Madame A. est une candidate hors pair!», «Ce deuxième stage a confirmé l'excellente impression du premier stage, Monsieur B. est quelqu'un qui a envie d'apprendre et trouve du plaisir à communiquer son savoir aux autres», «C. est une excellente stagiaire, sérieuse et consciencieuse», «Madame D. est une mine d'idées originales», «E. aime ce qu'elle fait et ça se voit, excellentes préparations», «Création de documents de synthèse et d'exercices excellents!», «Son enseignement est totalement adapté au niveau des élèves, bravo!», «La stagiaire est remarquablement à l'écoute des critiques positives et négatives», «Très bonnes capacités réflexives», «S'investit à fond», «Je tiens à souligner ses compétences scientifiques», etc., etc.

Un autre élément réjouissant est l'enthousiasme manifesté par un bon nombre de formatrices et formateurs en établissement à recevoir les stagiaires et à travailler avec eux: «C'est un véritable plaisir de travailler en sa compagnie», «Nous nous réjouissons de le revoir au mois d'avril», «La collaboration est excellente», «C'est très motivant pour moi!», «J'avoue que j'ai tiré moi-même un grand profit de ce projet particulièrement bien mené», «Cette collaboration m'apporte beaucoup», «La classe et moi-même nous réjouissons de la prochaine période de stage», etc...

Dans un contexte où les relations avec les établissements formateurs ne sont pas toujours aussi fluides que nous le souhaiterions, nous sommes rassurés de voir que la formation de la «relève», loin d'être une corvée, est ressentie par bon nombre de nos partenaires comme un plaisir et un enrichissement.

Et une précision

La formation à l'enseignement secondaire, contrairement à la formation à l'enseignement dans les degrés préscolaire et primaire, est une formation courte. Nos étudiants ont passé plusieurs années à l'université pour y acquérir des savoirs académiques de haut niveau, il nous est donc demandé d'aller à l'essentiel en peu de temps. Psychopédagogie de l'apprentissage, didactique, méthodologie, dynamique des groupes et gestion de la classe, diversité sociale et culturelle, recherche... les portes d'entrée

sont nombreuses, et nous n'avons pas toujours le loisir d'approfondir autant que les étudiants et nous-même le souhaiterions.

Les entretiens des étudiantes, publiées dans le dernier numéro du Bulletin, laissent entendre que nous n'offrons aucune formation concernant la diversité des élèves et le multiculturalisme. Si des prémisses sont apportées en première année, dans un cours portant sur les «enjeux sociaux» et par le biais d'une thématique de recherche à choix, un cours obligatoire pour tous est organisé en deuxième année. Cours alliant des fondements théoriques, des ateliers thématiques et la présentation de films documentaires, il apporte aux étudiants une bonne base pour gérer la diversité de manière professionnelle. Or, les situations auxquelles se réfèrent les étudiantes interviewées sont des situations extrêmes, voire des situations de crise, qui constituent des défis même pour les enseignants chevronnés! La formation initiale offre des grilles de lecture et de compréhension, analyse les enjeux interpersonnels du travail en milieu interculturel, fournit des outils et des pistes d'intervention, et sensibilise les étudiants au fait que le métier pré-suppose la gestion de l'imprévu... Mais elle ne peut pas prévoir l'imprévisible afin d'y préparer les futurs enseignants! Si l'on attend de la formation initiale qu'elle dise «ce qu'il convient de faire» à chaque instant, le sentiment de «ne pas être préparé» risque de perdurer...

Mona Ditisheim
Membre du Décanat de la Formation
secondaire

Formation continue

Le nouveau programme de formation continue est arrivé!

Le programme de formation continue 2008-2009 vient d'être distribué dans tous les établissements scolaires de l'espace BEJUNE.

Contrairement aux neuf éditions précédentes, la brochure de cette année ne présente pas le descriptif complet des cours. Elle n'apporte que quelques données essentielles et invite les personnes intéressées à consulter le site Internet de la HEP-BEJUNE pour obtenir l'ensemble des informations souhaitées.

Grâce aux diverses clés de tri qui sont proposées par celui-ci, il est aisé de réaliser des recherches ciblées en fonction des domaines de formation, des publics, des formateurs, des lieux de cours, des dates, des délais d'inscription, de mots-clés ou encore de thèmes spécifiques.

Ces dispositions devraient faciliter les choix que les enseignants sont encouragés à faire dans la vaste palette proposée (360 cours).

Dans le courant de l'année 2008-2009, une évaluation de la situation sera réalisée afin de mesurer les avantages et les inconvénients de l'actuelle formule.

Jean-François Wälchli,
Responsable de projets

Formation complémentaire +2, volée 2006-2008

Cette formation, qui s'est terminée ce printemps pour la volée ayant démarré en début d'année 2006, permettra à 43 enseignantes des écoles enfantines d'enseigner dans les deux premiers degrés des écoles primaires de l'espace BEJUNE.

La cérémonie officielle de remise des titres a eu lieu le mercredi 21 mai 2008 à l'Aula de la HEP-BEJUNE à Bienne en présence du recteur, Monsieur Maurice Tardif. Cette manifestation était ouverte à toutes les personnes qui ont œuvré à cette formation ainsi qu'aux parents et amis des lauréates.

Nous tenons à féliciter les participantes pour le courage et la volonté qu'elles ont déployés durant ces deux années de formation.

Josiane Greub et Eva Farine,
Responsable et Coordinatrice du projet

Ressources documentaires et multimédia

Jérôme Ruillier

à la semaine des lectures de Porrentruy



Depuis trois ans, nous organisons une semaine de lectures pour les étudiants de 2^e année de la Formation préscolaire primaire du site de Porrentruy. Cette année, nous avons invité Jérôme Ruillier. Avec Sandrine Crausaz-Chenal, responsable de la médiathèque, et les formateurs en expression visuelle, théâtrale, musicale et en didactique du français, respectivement, E. Wüthrich, A.-L. Prudat, C. Baume, D. Jaquod et M.-C. Juillerat, nous avons concocté cette semaine particulière pour montrer aux futurs enseignants, leur prouver que la lecture se partage, se chante, se danse, se parle, se bouge, s'entend, s'écoute, se vit, qu'elle nous parle, nous bouscule, nous stimule, qu'il ne tient qu'à nous prescripteurs, enseignants ou bibliothécaires, de transmettre la vie véhiculée par la lecture, cette porte ouverte sur toutes les rencontres humaines, aventureuses, intellectuelles, spirituelles.

Ce message, nous tenons à le partager avec notre public, en rappelant que les médiathèques de la HEP-BEJUNE développent deux fonds spécifiques en littérature jeunesse (l'un à Porrentruy, l'autre, le fonds de séries de livres à Neuchâtel et à La Chaux-de-Fonds) pour tous les âges, de la crèche au secondaire 2, fond qui est enrichi constamment tout au long de l'année.

La littérature jeunesse n'a pas d'âge. La preuve. Nous sommes des bibliothécaires

adultes qui nous émerveillons de la créativité, de la poésie ou de l'humour de certains albums et nous voulons en faire profiter le plus grand nombre. En invitant un créateur d'album comme Jérôme Ruillier, auteur-illustrateur, très marqué par les questions d'intégration, de différence, nous espérons avoir éveillé la curiosité des étudiants de la promotion 059, celle du public qui est venu l'écouter à la conférence du mercredi 9 avril au soir. Mme Marie Mûre, enseignante en classe de soutien à Porrentruy, qui l'a accueilli une après-midi lors d'un atelier avec ses élèves, s'est révélée enrichie d'une telle rencontre.

Voici un extrait du journal de ses élèves:

« Jeudi 10 avril, Jérôme Ruillier, un auteur-illustrateur est venu dans notre classe pour partager ses livres avec nous. Il nous a expliqué comment il les faisait: ça prend beaucoup de temps. Il faut au moins une année pour qu'un livre soit dans les librairies. »

Quentin

« Jérôme a dessiné des images au tableau, des images de caprice. Le rouge est la couleur de la colère, le gris représente la tristesse, le noir parle de la peur et le jaune est gai. »

Thomas

« Mardi passé, la maîtresse nous a lu un de ses livres: *Quatre petits coins de rien du tout*. Ce livre parle de la différence. Jérôme a écrit ce livre parce que sa fille Anouk a un certain handicap et que les autres se moquent d'elle à l'école. Ses livres ont peu de texte, mais tout le monde peut les lire. »

John

« Ensuite, il nous a lu son livre: *Nina la tortue*. C'est l'histoire d'une de ses petites voisines qui était lente à l'école. Un jour, une remplaçante est venue en classe et elle a dit aux élèves qu'il y avait des lièvres et des tortues dans la classe. Nina était considérée comme une tortue et ça la rendait triste. À la piscine, par contre, elle était de plus en plus rapide et la remplaçante lui dit qu'elle était devenue lièvre. Mais Nina préféra rester une tortue pour faire son travail à son rythme...

Jérôme Ruillier nous a dit qu'il était une tortue lorsqu'il inventait ses livres... »

Lucien

« Sonia lui a demandé s'il pouvait nous aider pour la couverture de notre livre. Il nous a donné des idées. On pourrait faire du découpage car c'est plus facile que de dessiner. On ne peut pas se tromper car on n'est pas obligé de coller tout de suite les formes et on peut les déplacer ou les enlever. »

Sonia

« Il nous a expliqué son livre qui parle de la colère: Papa, maman, Anouk et moi. Elle est représentée par une ficelle qui, si elle se tend trop, finit par se casser. Il utilise énormément les symboles. Carré, rond, rectangle, taches de couleur représentent des sentiments et des personnages. »

Hugo

« Un jour, lorsque Jérôme était allé animer un atelier dans une classe, il avait aussi demandé aux enfants d'illustrer des phrases. Une fille qui avait fini lui avait dit qu'elle détestait tout ce qu'elle faisait et qu'elle trouvait son dessin horrible. Jérôme lui a dit que le but n'était pas que son travail soit beau, mais que l'on respecte la consigne. Alors, son travail était parfait. Un garçon de la classe a demandé à la fille s'il pouvait voir son dessin. Le garçon l'a trouvé magnifique. »

Fadil

En 2009, la semaine des lectures aura lieu en même temps sur les trois sites de formation. Nous travaillons d'ores et déjà à une programmation globale pour créer de nouveaux instants inoubliables.

Virginie Picardat
Directrice des médiathèques de la
HEP-BEJUNE



Mes coups de cœur

Pascale Hess, bibliothécaire en formation

Contrairement à la plupart des bibliothécaires, Pascale Hess n'est pas une amou-

reuse des livres depuis toujours. Petite, c'est avec méfiance qu'elle considérait les albums dans lesquels se plongeait et semblait « s'enfermer » sa sœur aînée, l'abandonnant tristement à ses barbies. Heureusement, n'étant pas rancunière, elle a graduellement découvert le plaisir et même, bien plus tard, la passion de lire. Elle se force encore un peu au lycée, mais a la chance d'y découvrir des auteurs qui sauront capter son imaginaire. Enfin, à l'université, la bibliophilie s'installe et, sa licence en poche, elle décide d'en faire son métier. Bilingue, elle lit surtout en anglais, ses préférences allant à la littérature

américaine et anglaise contemporaine. Elle aime lire un roman en parallèle avec des histoires courtes – les livres ont tendance à être en compétition sur sa table de chevet. Bref, elle s'est bien rattrapée depuis le temps des poupées et des dinettes.

Les livres ont envahi toutes les pièces de son appartement, même la cuisine, où sa dernière acquisition, un livre de cuisine coréenne, affiche désormais quelques joyeuses taches de sauce au piment... Elle est aujourd'hui convaincue qu'on ne « s'enferme » pas dans les livres. Au contraire, on goûte, on découvre, on voyage...

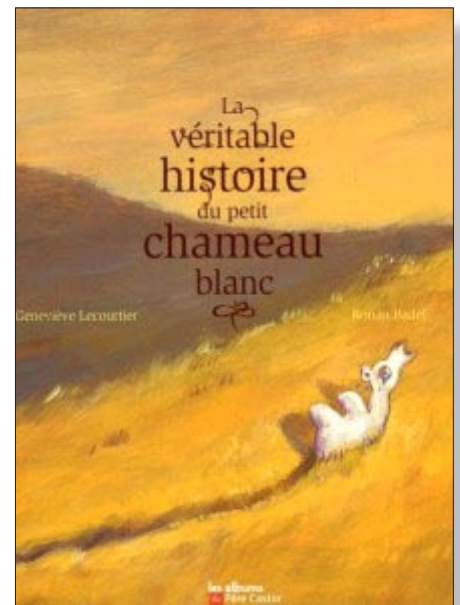
La véritable histoire du petit chameau blanc

Conte traditionnel de Mongolie librement adapté par Geneviève Lecourtier, illustré par Ronan Badel

Paris : Père Castor Flammarion, 2008.
– [24] p. : ill. ; 25 cm. – (Les albums du Père Castor)

De retour d'un long séjour en Mongolie, je ne pouvais pas ne pas parler de ce livre. Cet album est une petite merveille qui fera voyager le lecteur – surtout enfant, mais pas seulement – à travers les vastes stepes mongoles. Le grand conquérant et chef mongol Gengis Khan repousse sans cesse les limites de son territoire. Il vient de

vaincre un peuple du désert de Gobi et offre la main de sa fille à leur chef. En retour, ce dernier promet d'offrir cent chameaux blancs au chef suprême. Mais le malheur arrive au moment de livrer les bêtes : il en manque une ! Le nouveau vassal de Gengis Khan se voit obligé de donner sa dernière chamelle blanche, celle qui vient de mettre bas... Le petit chameau blanc abandonné ne cessera de pleurer que lorsqu'il aura retrouvé sa mère. Inconsolable, il se lance à sa recherche et, en chemin, sa tristesse va toucher tous ceux qu'il rencontre. Le chagrin du petit chameau blanc est si émouvant que même le grand Gengis Khan ne pourra retenir une larme à la fin... Adapté d'un conte traditionnel mongol, cet album offre une histoire toute simple relevée par des illustrations et des couleurs qui font honneur à la beauté des paysages de ce pays lointain.



Une cuisine tout en chocolat : recettes autour du monde et du chocolat

Textes d'Alain Serres,
Images de Nathalie Novi

Paris : Rue du Monde, 2006. – 59 p. : ill. ; 36 cm. – (Cuisine, cuisines)

Les éditions Rue du Monde sont une valeur sûre pour la littérature enfantine – leur objectif est de « titiller l'intelligence des enfants, leur esprit critique et leur sensibilité artistique ». Objectif atteint avec *Une*

cuisine tout en chocolat, qui titillera en plus les papilles des petits et grands gourmands, puisqu'il s'adresse aux « enfants d'aujourd'hui et d'hier ». En plus de recettes, ce beau livre au grand format contient aussi des infos insolites et des petites histoires en lien avec le chocolat. On apprend par exemple que le pays qui produit le plus de cacao au monde est la Côte-d'Ivoire ; que le chocolat est utilisé depuis la nuit des temps pour soigner différents maux, même les morsures de serpent ; ou encore qu'au XVIII^e siècle, des escrocs remplaçaient le cacao par de la poussière de briques et le beurre de cacao par de la moelle ou du saindoux... Si l'humeur est plus à la fiction ou à la rêverie, on peut se laisser prendre dans les très courtes histoires aux titres poétiques et alléchants qui parsèment le livre et qui sont accompagnés d'illustra-

tions somptueuses : l'histoire de l'anniversaire dans la clairière, l'histoire du porteur de cabosse de Yamdena, l'histoire des deux Vanille, l'histoire du marteau de Pâques, ou encore l'histoire de la chemise dans le vent du Brésil... Mais au milieu de tout ça, il ne faut pas oublier les recettes. Sucrées ou salées, classiques ou originales, elles privilégient souvent les alliances étonnantes et les découvertes gustatives : « Chocolat brûlant de la Route des épices », « Muffins au chocolat de là-bas avec des petits pois d'ici », « Cocotella, la pâte à tartiner maison », « Salade de crevettes aux pépites de grenade et de cacao » ou encore « Cuisses de poulet Vieux Mexique ». Miam. Et pour les très gourmands, il existe, dans la même collection, *Une cuisine grande comme le monde* et *Une cuisine grande comme un jardin*.

Recherche

L'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin : résultats 2007

Durant la dernière année, la HEP-BEJUNE a assuré le leadership dans l'équipe de recherche sur les diplômés issus des HEP de la Suisse romande et du Tessin. Elle a fourni, par l'intermédiaire de Diego Corti, l'important développement informatique nécessaire pour la passation du questionnaire en ligne. Près d'un diplômé sur deux a répondu à notre appel. De même, un volet qualitatif complémentaire est venu se greffer sur la traditionnelle enquête quantitative annuelle auprès des diplômés près d'une année après leur sortie des HEP.

Les résultats de notre recherche permettent non seulement d'avoir des

informations fiables sur le devenir de nos anciens étudiants, mais aussi de les valoriser à l'avenir dans la formation continue. Ainsi, ces résultats sensibiliseront les différents acteurs de l'insertion (directeurs, enseignants chevronnés, inspecteurs, etc.) et les aideront dans l'accomplissement de leur mission d'accueil des nouveaux diplômés: la prise de fonction de ces derniers et la consolidation de leurs compétences professionnelles durant leurs premières années d'exercice s'en trouveront améliorées.

Abdeljalil Akkari
Doyen de la recherche

Ce cours article présente quelques résultats «bruts» de la situation de l'emploi, des apports de la formation initiale et des besoins en matière de formation continue, résultats tirés de l'enquête sur l'insertion professionnelle des enseignants, réalisée l'an passé par l'équipe interinstitutionnelle¹ auprès des diplômés 2006 des HEP de Suisse romande et du Tessin.

En mai 2007, 592 enseignants diplômés en 2006 ont été contactés en vue de répondre à un questionnaire en ligne. 263 enseignants ont participé, ce qui représente un excellent taux de réponse de 44,4 %. De ces 263 personnes, âgées de 22 à 63 ans (l'âge médian est de 25 ans), 68 ont été formées à la HEP-BEJUNE (25,9 %), 39 à la HEP du Valais (14,8 %), 29 à la HEP de Fribourg (11 %), 80 à la HEP Vaud (30,4 %) et 47 à la HEP du Tessin (17,9 %). Sur ces 263 enseignants, 190 ont suivi la formation à l'enseignement préscolaire et/ou primaire tandis que les 73 autres ont reçu un diplôme d'enseignant secondaire. L'échantillon compte 205 francophones, 47 italophones pour seulement 11 germanophones. Seuls 16 (6 %) répondants ne sont pas d'origine suisse. De plus, tel qu'escompté, nous retrouvons davantage de femmes (81,5 %) que d'hommes (18,5 %). Bien que ces enseignants viennent d'obtenir leur diplôme, une bonne partie d'entre eux (52,1 %) possède un arrière-plan professionnel plutôt riche, que ce soit dans le champ éducatif ou dans un autre domaine. Pour exemple, plus d'un tiers (42 %) des enseignants secondaires sont entrés en formation initiale avec une expérience d'enseignement de plus de trois ans.

La situation de l'emploi

Au moment de notre enquête, près de 90 % des enseignants exercent une activité d'enseignement. Sur les 10 % sans emploi à ce moment-là, 6 % ont effectué au moins un remplacement depuis l'obtention de leur diplôme tandis que les autres (4 %) n'ont pas eu d'activité dans l'enseignement depuis l'obtention de leur diplôme. Un tiers des enseignants en emploi bénéficient d'un contrat à durée indéterminée. Les autres, sous contrat à durée déterminée, ont obtenu des emplois dont la durée est d'une année ou plus pour 69,1 % d'entre eux. Seuls 2,7 % n'ont obtenu qu'un emploi de très courte durée (<1 mois). On observe que près de 70 % des enseignants interrogés sont satisfaits de leur taux d'emploi qui, en moyenne, est de 79,6 %. Du côté des insatisfaits sur ce point, la plupart souhaiteraient une augmentation de leur taux d'occupation. On remarque cependant des différences de taux d'emploi en fonction du titre obtenu (84,8 % pour les secondaires contre 77,5 % pour les préscolaires et/ou primaires), ainsi qu'en fonction du sexe (85,9 % pour les hommes contre 78,8 % pour les femmes) et de la nationalité (80,5 % pour les suisses contre 72,2 % pour les étrangers). Parmi les facteurs cités par les répondants comme décisifs pour l'embauche, la dimension sociale et politique semble jouer un rôle plus important que les compétences pédagogiques et didactiques à proprement parler.

Les apports de la formation initiale

Le croisement des scores moyens de satisfaction des nouveaux enseignants au sujet de la préparation par la HEP à la réalisation de certaines tâches, par rapport à leur moyenne ($m = 3.4$; $s = 1.3$)², avec ceux de la perception de leur réussite dans diverses tâches, également par rapport à leur moyenne ($m = 4.5$; $s = 1.0$), permettrait de dégager 4 types de tâches :

1. Les tâches que les enseignants réussiraient plutôt bien et auxquelles la préparation par la HEP contribuerait : définir des règles de vie pour la classe ; être préparé comme je le souhaite pour faire la classe ; évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage ; maintenir des règles de vie en classe ; traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage ; trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique.
2. Les tâches que les enseignants réussiraient moins bien malgré la contribution plutôt posi-

- tive de la préparation par la HEP: utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé; organiser mon enseignement avec de dispositifs de différenciation.
3. Les tâches que les enseignants réussiraient plutôt bien malgré une préparation insuffisante par la HEP: réaliser de façon autonome les tâches administratives; trouver mes repères dans l'établissement; participer activement à des groupes de travail; maîtriser les contenus à enseigner.
 4. Les tâches que les enseignants réussiraient moins bien et pour lesquelles la préparation par la HEP serait insuffisante: faire progresser les élèves en retard dans le programme; impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges; intégrer les élèves présentant des troubles du comportement; prévenir les comportements on appropriés chez les élèves; motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissages.

Concernant les éléments de la formation initiale qui contribuent au développement de leurs compétences professionnelles, les enseignants plébiscitent le volet pratique ($m = 5.7$; $s = 0.8$). À l'opposé, le mémoire professionnel obtient l'appréciation la plus faible ($m = 3.0$; $s = 1.4$), précédé des cours de sciences de l'éducation ($m = 3.4$; $s = 1.4$). Ni la recherche, ni les apports plus théoriques n'ont manifestement la cote en regard du volet pratique. L'idée que le métier s'apprend avant tout par la pratique, voire par elle seule, semble une conception que la formation initiale ne parvient manifestement pas, à ce stade, à ébranler. Du reste, le moment auquel nos répondants se sont sentis enseignants est fortement lié à la pratique plutôt qu'à la vocation (12 %) ou à la formation (16 %): 30 % dès les premiers jours d'exercice et 36 % quelques mois après leur recrutement, alors que seuls 6 % ne se sentent pas encore enseignants.

Les besoins de formation continue

De façon générale, les nouveaux enseignants paraissent peu enthousiastes dans l'expression de besoins en matière de formation continue ($m = 3.6$; $s = 0.6$). Près d'un enseignant sur 2 (43,4 %) estime ne pas avoir besoin de formation continue. Toutefois, le besoin le plus exprimé est en lien avec les didactiques. Il correspond à un souci ou à une nécessité d'approfondissement, parfois comme complément pour enseigner une discipline nouvelle ou une discipline d'un autre cycle que celui auquel le diplôme destinait. Vient ensuite le besoin d'outils supplémentaires pour assurer une bonne gestion pédagogique de la classe et des apprentissages, entendue souvent en termes de différenciation pédagogique, de motivation, d'évaluation et d'enseignement aux élèves présentant des troubles du comportement. Dans ce contexte, certains manifestent un besoin précis d'améliorer leurs compétences en communica-

tion, avec les élèves d'abord, mais aussi avec les parents dans certains cas. Quoi qu'il en soit, les besoins demeurent toujours très en lien avec la pratique, le concret et la gestion de classe.

Pour conclure

Le taux élevé de participation dénote l'intérêt des diplômés à exprimer leur opinion sur la formation et leur situation professionnelle. Comparativement aux résultats de l'enquête 2006, leur perspective d'emploi semble plutôt favorable. Quant aux données sur la formation initiale et continue, elle est en phase avec les résultats d'autres recherches internationales. Le lecteur intéressé par cette thématique trouvera davantage de détails dans le rapport qui paraîtra dans le prochain numéro des Actes de la recherche de la HEP BEJUNE.

L'équipe de recherche exprime ses remerciements aux enseignants qui ont participé à cette étude et encourage celles et ceux qui sont actuellement sollicités à participer activement à l'enquête qui leur est proposée en ligne.

François Gremion
Formateur et chercheur

Équipe de recherche

HEP-BEJUNE: Abdeljalil Akkari, Nilima Changkakoti et François Gremion

HEP du canton du Valais: Marie-Anne Broyon

HEP du canton de Fribourg: Jacqueline Gremaud

ASP du canton du Tessin: Katja Vanini et Mario Donati

HEP du canton de Vaud: Michèle Cusinay, Catherine Amendola et Philippe Losego

¹ BEJUNE, FR, VS, VD et TI
² Sur une échelle de 1 à 6



Diriger un établissement scolaire en 2008

Etre directeur d'un établissement scolaire aujourd'hui : un vrai statut pour un rôle essentiel

Le quotidien d'une direction d'école consiste à gérer une multitude d'interruptions dans son travail ainsi que de nombreux imprévus qu'il faut souvent résoudre rapidement. S'il n'y prend garde, un directeur d'école pourra consacrer ses journées à résoudre mille tâches qui ne présentent pas toujours un caractère d'urgence, mais qui lui sont présentées comme telles par ses collaborateurs : intervenir dans une classe pour une question disciplinaire, mettre en place dans l'urgence un horaire suite à l'absence d'un enseignant, enquêter sur la disparition de la clé du local audiovisuel, déclarer à la compagnie d'assurance le vol du projecteur multimédia, demander le passage du technicien pour la réparation du photocopieur, etc.

Pour apprendre à gérer tout ce quotidien, assez hétéroclite il est vrai, le besoin d'une formation initiale solide et complète, mais aussi d'une formation continue, s'avère indispensable. Un directeur d'école appelé à évaluer la pertinence des attitudes, des méthodes et des moyens mis en œuvre, à conseiller les membres de l'équipe éducative, ne peut être crédible s'il ne s'est pas lui-même remis en cause durant sa carrière d'enseignant et ne s'est pas assuré des formations spécifiques.

Dans la pratique, le poste de directeur est encore souvent confié à un enseignant de l'établissement lui-même, au bénéfice d'une certaine ancienneté et d'une expertise pédagogique reconnue. C'est louable, mais malheureusement insuffisant. Car la fonction exige aujourd'hui des compétences sociales et administratives ainsi qu'une capacité d'entraînement, de mobilisation des équipes enseignantes, qualités qui ne puissent pas toujours dans l'expérience pédagogique. S'ajoutent à ce constat, des conditions d'exercice parfois difficiles, par manque de temps et de moyens mis à disposition, ainsi que l'absence d'une vraie légitimité vis-à-vis de ses pairs.

La fonction de directeur d'école doit être aujourd'hui reconnue dans son statut et considérée comme l'aboutissement de toute une série de formations et d'expériences. Les enquêtes menées sur les facteurs généralement associés à la réussite scolaire précisent de manière univoque que le rôle de la direction s'avère un élément déterminant de la capacité de mobilisation des équipes enseignantes, associée au niveau de performances des élèves. La qualité du leadership et la reconnaissance de la «direction» sont aujourd'hui considérées comme un critère essentiel de la bonne santé des établissements scolaires.

Pour parvenir à mettre en place dans nos régions des directions d'écoles légitimées et nanties de responsabilités élargies, il est important de faire évoluer les structures dans le sens de cercles scolaires plus cohérents, d'arrondissements ou d'établissements de plus grande taille, permettant de doter l'organisation de conduite des ressources suffisantes. C'est là la garantie d'une émulation pédagogique et d'un renouvellement des forces de travail au sein des écoles. Cette tâche passe inévitablement par le redécoupage et la redéfinition de la traditionnelle carte scolaire dans nos régions.

La deuxième condition passe par la formation, qui devient plus que jamais une nécessité, notamment sur les axes suivants : pédagogique, relationnel et administratif. La formation d'un chef d'établissement doit permettre d'acquérir et de développer un ensemble d'attitudes, d'aptitudes et de compétences, qui lui permettent d'affronter les multiples facettes et difficultés de la gestion et de l'animation d'une école. Sur le plan romand, une nouvelle formation - FORDIF - réunissant différentes institutions comme l'IDHEAP¹, l'IFFP², l'Université de Genève, la HEP Vaud, vient d'être mise sur pied sous l'égide de la Conférence intercantonale des directions

de l'Instruction publique (CIIP). L'objectif est de réunir les compétences de ces institutions et d'offrir aux candidats une formation de qualité, reconnue, ouverte aussi bien aux directions d'écoles qu'aux cadres de l'administration scolaire. Le premier train de formation partira cet automne.

Je suis persuadée que ces deux axes politiques, à savoir l'évolution de la structure de nos organisations scolaires et l'élévation du niveau de formation de nos chefs d'établissement, constituent des réponses adéquates à la mise en place d'organisations scolaires performantes et attentives aux besoins différenciés de nos élèves.

Elisabeth Baume-Schneider
Ministre, cheffe du Département de la formation, de la culture et des sports de la République et canton du Jura
Présidente du Comité stratégique de la HEP-BEJUNE

¹ Institut de hautes études en administration publique

² Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)

La gestion des paradoxes chez les directions d'école

un must pour la bonne santé psychologique



La santé psychologique des personnels œuvrant dans le milieu de l'enseignement est un sujet de préoccupation important dans la plupart des pays occidentaux depuis plusieurs années. Plusieurs études font état d'un fort taux de stress, d'absentéisme et d'épuisement professionnel non seulement chez les enseignants, mais aussi chez les directions d'école (Brunet, Savoie et Boudrias, 2008). Le poste de direction d'école est rempli d'imprévus et de paradoxes. Rares sont les journées, les semaines où les directions d'école peuvent gérer leur école selon une planification stable et continue.

Il est depuis longtemps reconnu que l'un des rôles occupant le plus de temps chez les administrateurs scolaires est celui de dépanneur. Ils sont responsables de répondre efficacement à une foule de problèmes, d'incidents et de demandes de toutes sortes, anodines ou importantes, à partir desquels leur efficacité est jugée. Une de ces demandes (Bouwyn, 2008) particulièrement stressantes pour les directions d'école est celle portant sur des paradoxes. Par exemple, on demande aux directions d'école de faire plus avec moins d'argent, de contrôler le travail des enseignants tout

en étant le plus consultatif possible, de prendre des risques, mais de ne pas faire d'erreur ou de réduire son personnel et de créer un moral élevé. Comment les directions d'école s'y prennent-elles pour gérer les paradoxes ainsi que le stress qu'ils engendrent ? La gestion des paradoxes dans les écoles ne signifie pas leur résolution comme s'il s'agissait d'un problème, d'une incohérence ou d'une anomalie. Il ne s'agit pas non plus de les faire disparaître comme s'il s'agissait d'une entrave à l'efficacité ou à l'intégrité de l'école.

Réponses des directions d'école face aux situations paradoxales

Selon Farson (1999), il faut s'enlever de la tête que les gens ont tendance à fonctionner de façon rationnelle. En général, les directions d'école réagissent avec angoisse aux paradoxes qui les frappent. Ceci peut les amener à prendre des décisions trop hâtives face à ces problématiques et, par le fait même, augmenter la complexité et l'effet paradoxal de la situation. Farson (1999) mentionne même les notions de stupidité et d'absurdité dans la gestion des paradoxes. On peut supposer le comportement stupide d'un individu par son incompetence ou son incapacité à reconnaître les faits. Quand on parle de gestion stupide, on voit qu'il est possible pour un étranger de reconnaître ce qui aurait dû être fait. L'absurdité vient du côté humain d'une situation et elle nous prend par surprise. Le comportement absurde nous semble irraisonnable, même ridicule. Ce n'est pas ce que l'on est en droit de s'attendre d'une personne rationnelle. Cette façon de faire entre en contradiction avec nos façons conventionnelles de penser et ça nous confronte non pas avec un problème, mais avec un dilemme. Les paradoxes créent du stress chez tous les membres du personnel et les directions qui ne sont pas habiles à le gérer vivent des difficultés dans leurs mécanismes de prise de décision. Les études sur le stress (Brunet, Savoie et Boudrias, 2008) ont depuis longtemps mis en lumière le rôle de l'ambiguïté dans la nosologie du stress et les paradoxes sont une cause importante d'ambiguïté.

De la même façon, selon Harvey (1988), la difficulté à gérer une entente avec son personnel et non l'incapacité à gérer un conflit

est aussi un signe apparent de paradoxe. Les écoles qui ont de la difficulté à gérer des ententes font face aux signes caractéristiques suivants :

- les membres d'une école s'entendent individuellement sur la nature, la situation ou le problème auquel fait face l'institution ;
- individuellement les membres d'une école savent ou comprennent les actions requises pour résoudre un problème ;
- les membres d'une école ont de la difficulté à communiquer adéquatement leurs désirs et/ou croyances aux autres. En fait, ils font juste l'opposé conduisant à une mauvaise compréhension de la réalité collective ;
- avec de telles informations invalides et inadéquates, les membres d'une école prennent des décisions collectives contraires à celles qu'ils voudraient prendre résultant en des comportements contre-productifs et inefficaces pour l'institution ;
- des actions inadéquates provoquent de la frustration et de l'insatisfaction chez les membres d'une école. En conséquence, ils vont souvent constituer de petits groupes de pression et s'ils échouent dans la gestion des ententes, ce paradoxe se répétera avec de plus en plus d'intensité. Ainsi, on risque de voir apparaître des clans (cliques et cabales) qui vont se combattre (Brunet et Savoie, 2003), détériorer le climat de travail et causer du stress.

Le stress engendré par les paradoxes dans une école constitue un véritable cercle vicieux. Plus les acteurs organisationnels échouent dans la gestion des paradoxes plus le stress augmente et plus il augmente, plus les paradoxes sont difficiles à gérer.

Modes de gestion et effets paradoxaux

On peut se poser la question à savoir s'il existe des modes de gestion des paradoxes meilleurs que d'autres. Il ne semble pas exister de recettes toutes faites pour gérer ce phénomène. Soulignons, au départ, un élément très important dont il faut se rendre compte - il n'est pas donné à tout le monde d'être chef ou d'en avoir les compétences, surtout la capacité de gérer les paradoxes. En plus, selon Kets de Vries (1980), chaque structure de travail crée ses parts de problèmes et un individu peut ne pas être nécessairement confortable avec une structure organisationnelle (centralisation, décentralisation) donnée. Deal et Peterson (1994) ajoutent que les paradoxes auxquels l'école est confrontée chaque jour nécessitent une nouvelle façon de combiner leadership et management. Le lien est très étroit entre d'une part, le besoin de gérer l'école, les gens et l'éducation et, d'autre part, en même temps, transmettre à l'école

des buts, des objectifs et surtout une signification aux actions. Les directions d'école qui croient trouver des réponses à leurs problèmes en suivant des séminaires ou en testant des formules simplistes subissent parfois les effets opposés de ce qu'ils espéraient vivre (Farson, 1999). Bien souvent, quand ces gestionnaires s'aperçoivent que ces formules sont vouées à l'échec, ils deviennent frustrés, agressifs et quelques fois même, violents verbalement. Sainsaulieu (1974) parle « d'effets de formation » en mentionnant la déception des participants lorsque dans leur milieu de travail, ils s'aperçoivent qu'ils ne peuvent utiliser ce qu'ils ont appris lors de sessions de formation ou de perfectionnement en gestion. La culture et le climat de l'école peuvent nuire au transfert des apprentissages de gestion.

Styles de gestion

Le directeur d'établissement d'éducation est assailli tous les jours par de nombreuses publicités sur les nouvelles façons de gérer le personnel de son école. Ces approches de gestion s'appellent : « programme de qualité de vie au travail, cercles de qualité, gestion totale de la qualité, approche-client, école apprenante », etc. La majorité de ces modes de gestion sont issus d'une philosophie de gestion participative et laissent miroiter des solutions efficaces, presque magiques, pour l'ensemble des problèmes vécus par une direction d'école.

Selon Lawler (1986), on ne peut pas dire qu'une approche de gestion soit efficace ou inefficace en elle-même. Elle est efficace à partir du moment où elle est adaptée aux conditions existantes de travail. En effet, elle doit être compatible avec les valeurs sociétales existantes, avec la nature du travail et le type de produits ou de services rendus. Puisque l'école est vue comme une bureaucratie professionnelle (Mintzberg, 1982) où les enseignants sont les seuls responsables du contrôle de leurs comportements au travail, le style de gestion reconnu comme étant efficace est celui basé sur la participation associé à une éthique de la sollicitude. Cependant, est-ce que tous les styles de gestion participative sont efficaces ? Rien n'est sûr. En effet, Farson (1999) mentionne l'existence de contradictions dans l'utilisation des approches participatives conçues pour démocratiser le milieu de travail. En effet, alors que ces approches augmentent fréquemment la participation des subordonnés, le système d'autorité et de hiérarchie demeure en place. Les gestionnaires qui partagent leur autorité avec leurs employés ne voient pas ou ne désirent pas une diminution de leur autorité ou de leur pouvoir.

L'introduction d'un système de gestion participative tend à faire converger les attaques

vers les membres les plus forts de l'organisation, c'est-à-dire les leaders, tandis qu'un système de gestion traditionnel dirige les attaques vers les membres les plus faibles (au niveau du pouvoir) c'est-à-dire, les enseignants en mettant de la pression sur leur rendement.

Bien que les systèmes de gestion participative présentent plusieurs avantages, ils produisent également des effets paradoxaux non attendus comme, par exemple, l'augmentation des coûts de formation et de développement, l'augmentation des attentes chez le personnel et même une augmentation de la frustration et de l'insatisfaction si ces attentes ne sont pas satisfaites. Heller et al. (1998) insistent sur le fait que l'introduction d'un mode de gestion participative visant principalement l'engagement des enseignants peut avoir un effet négatif sur l'organisation. Si la participation apparaît comme une façon de manipuler, elle nuira à l'engagement ; sinon elle peut contribuer à une consolidation de la pensée de groupe et à une réduction de la flexibilité organisationnelle.

D'une façon encore plus critique, Heller et al. (1998) ajoutent même que la participation est efficace seulement aux niveaux inférieurs de la hiérarchie organisationnelle ce qui constitue un paradoxe assez évident des prémisses de base de la philosophie de participation qui postule que c'est surtout efficace au niveau supérieur de la hiérarchie. Ces mêmes auteurs ajoutent que les politiques de Qualité de Vie au Travail, prônées au début des années soixante-dix, avaient surtout pour objectif de démobiliser les syndicats et de briser toute velléité d'association chez le personnel.

La supervision

Il existe aussi, bien souvent, un risque pour des gestionnaires à utiliser des techniques de supervision basées sur les principes des relations humaines. Cette approche risque de produire le contraire de l'effet désiré (Farson, 1999), car certains gestionnaires utilisent ça bêtement comme une recette. En effet, selon Kets de Vries (1980), certains gestionnaires, de peur de blesser leurs employés, vont hésiter à prendre des décisions impopulaires et vont adopter des comportements ambigus. Avec de tels comportements, ils vont créer un environnement organisationnel obscur et imprédictible occasionnant chez leurs subordonnés de la confusion et l'impression d'une gestion par ambiguïtés et, par le fait même, paradoxal.

Soulignons aussi qu'il n'y a pas que les pratiques organisationnelles qui peuvent être porteuses de paradoxes. À toutes fins utiles, certaines des expressions utilisées en

administration scolaire peuvent constituer des paradoxes en elles-mêmes, car considérées comme des oxymores¹. La supervision pédagogique en est le plus bel exemple. Le terme supervision signifie évaluation et contrôle et lorsque combinée avec pédagogique il se veut un mécanisme de relation d'aide. C'est une notion qui se veut moralement plus acceptable que celle d'évaluation administrative.

L'éthique

Les problèmes éthiques touchent aussi de plus en plus nos organisations. Les gestionnaires ont souvent à prendre des décisions qui peuvent aller à l'encontre de leur éthique personnelle ou de leur éthique professionnelle. Ils se retrouvent alors dans un dilemme très difficile à vivre. L'éthique peut être définie selon Legendre (1993) comme étant un ensemble de règles et de principes régissant la pratique d'un domaine d'activités. Peu d'organisations, en particulier au niveau scolaire, offrent des codes d'éthiques destinés à guider les actions de leurs gestionnaires. Petrick et Quinn (1997) rappellent que les administrateurs, tant du secteur privé que public, doivent reconnaître la valeur de l'éthique dans leurs fonctions. Cinq raisons importantes militent en faveur d'une éthique managériale. La première porte sur les conséquences désastreuses d'un manque d'éthique en milieu de travail. La deuxième a trait aux rôles du gestionnaire dont l'efficacité peut être mise en doute s'il y a absence de questionnement éthique. La troisième se rapporte à la perte de confiance qu'on peut observer quant à l'intégrité du système de gestion de la part des employés. La quatrième concerne la mauvaise réputation qui peut entacher l'organisation en son entier. Et enfin, la cinquième renvoie au maintien de l'ordre organisationnel.

L'élaboration d'un code d'éthique pour les gestionnaires scolaires pourrait aider à gérer de nombreux paradoxes auxquels font face ces individus dans leur travail sinon les aider à y survivre. Un code d'éthique aide l'individu dans un poste d'autorité à déterminer les modalités de son intervention professionnelle et managériale.

La gestion des paradoxes scolaires

Cameron et Quinn (1988) rappellent que les analyses des phénomènes qui ont cours dans les organisations, sont très souvent expliquées sur la base d'assomptions de type linéaire, c'est-à-dire celles fondées sur un seul sens «une cause – un effet».



Cette façon de voir permet d'ignorer les contradictions, les oppositions et les incongruités ou tout simplement de les résoudre en identifiant un côté de la contradiction comme le bon et l'autre le mauvais. La prise en considération simultanée des deux éléments d'une proposition-contradiction est un exercice qui fait appel à la pensée paradoxale (pensée peu souvent utilisée pour tenter d'expliquer les phénomènes organisationnels).

Cameron et Quinn estiment que c'est suite à leur analyse de la notion d'efficacité dans les organisations qu'ils en sont venus à mettre en évidence la présence de certains paradoxes et la nécessité de les prendre en considération. Ainsi, par exemple, une école efficace et efficiente serait celle qui est à la fois stable et changeante ou celle qui met à la fois l'emphasis sur le changement et le rendement et sur le développement de relations significatives entre ses employés. La notion de paradoxe serait liée à la fois à l'efficacité et au changement organisationnels. Mieux comprendre les paradoxes équivaut à mieux comprendre le fonctionnement des écoles.

Le premier paradoxe qui se pose aux chercheurs en administration scolaire qui s'intéresse aux paradoxes est le suivant: peut-on comprendre les paradoxes dans les écoles en utilisant une pensée qui ne

soit elle-même paradoxale? L'acceptation de la notion de paradoxe autrement que comme une anomalie dans les organisations ou si l'on veut comme une menace à sa consistance interne, demande justement une vision qui inclut le paradoxe ou à tout le moins une tolérance conceptuelle à son existence et à sa raison d'être.

Ainsi, la gestion des paradoxes dans les écoles ne signifie pas leur résolution comme s'il s'agissait d'un problème, d'une incohérence ou d'une anomalie. Il ne s'agit pas de les faire disparaître comme d'un élément qui nuit à l'efficacité ou à la consistance de l'école.

La compréhension et l'acceptation des paradoxes offrent des opportunités pour découvrir différentes hypothèses, changer de perspective, poser les problèmes sous différentes formes fondamentales et se focaliser sur différentes questions de recherche. Poole et Van de Ven (1989) ont dégagé quatre méthodes de travail avec les paradoxes. Ces méthodes sont:

1. Séparer deux éléments tout en appréciant leurs contrastes;
2. Situer les deux éléments à deux niveaux différents;
3. Séparer temporairement les deux éléments dans la même localisation;
4. Trouver de nouvelles perspectives qui

¹ Oxymore: procédé stylistique consistant à combiner deux termes qui se complètent sur le plan syntaxique et s'opposent sur le plan sémantique

éliminent l'opposition entre les deux éléments.

En plus de l'acceptation, par la direction d'école, de la présence des paradoxes, les quatre méthodes proposées par Poole et Van de Ven (1989) correspondent à l'opposition, la séparation spatiale, la séparation temporelle et à la synthèse. La méthode proposée par ces auteurs est constituée d'une série d'étapes séquentielles permettant une démarche qui débute avec la mise en contraste des éléments paradoxaux pour se terminer par la synthèse. La clarification des niveaux de référence et des liens entre deux éléments permet généralement de résoudre le paradoxe.

L'opposition

Il est intéressant à regarder comment les gens négocient et restructurent leurs rôles et leurs positions dans l'organisation. En d'autres mots, au lieu de combattre le développement et le fonctionnement des groupes informels, il vaut mieux essayer de les comprendre et de les intégrer dans la structure et la culture organisationnelle. Les groupes jouent un rôle important dans la gestion du stress (Brunet et Savoie, 2003). Les enseignants qui s'identifient à un groupe vont généralement chercher du soutien de ce dernier lorsqu'ils vivent des tensions et des ambiguïtés. De la même façon, les conflits qui surviennent au niveau organisationnel vont souvent révéler la façon avec laquelle la structure institutionnelle influence et reflète les changements environnementaux ainsi que les choix stratégiques des individus puissants à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.

En considérant les tensions au niveau des enseignants, les directions d'école peuvent dégager les problèmes systémiques de sélection, socialisation et contrôle des rôles et positions individuels dans la structure d'un côté et d'autre part identifier les modes utilisés par ces acteurs pour négocier et restructurer leurs rôles et leurs positions. Au niveau du groupe ou au niveau départemental il est intéressant de regarder comment la division structurelle et l'intégration du travail entre les différentes unités influencent et sont influencées par l'émergence de normes collectives, de modèles d'interaction, de conflit et de relations de pouvoir avec et entre les groupes. Dans le domaine organisationnel, les tensions vont souvent révéler l'influence de la structure et refléter les changements environnementaux et les choix stratégiques d'individus puissants à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.

La séparation spatiale

Il convient d'identifier les similarités entre les propositions contraires et d'établir les liens entre elles. On le sait, seuls les indi-

vidus peuvent agir et non pas les organisations qui ne sont que des productions sociales. Coleman (1986), souligne que cette façon de faire se déploie en :

- a. une série de propositions sur les buts et les intérêts des enseignants en relation avec le système collectif d'action ;
- b. une série de règles pour amener l'action individuelle au niveau collectif.

En effet, il convient de séparer ce que l'enseignant peut faire par opposition à l'école.

Le temps

L'action des enseignants et la structure de l'école peuvent être reliées dans le temps. La théorie de la morphogenèse (Brunet et Brunet, 1999) suggère que l'action et la structure s'influencent l'une l'autre mais à l'intérieur de cycle alternatif dans le temps. Les cycles sont composés de trois phases :

1. Une période où la structure en place domine le comportement ;
2. Une période où l'action commence à articuler des arrangements alternatifs qui vont servir de points de départ pour des changements structuraux ;
3. Une période d'élaboration structurelle dans laquelle les changements au niveau de la structure sont institutionnalisés.

Par la suite le cycle reprend au tout début. En fait, le temps peut agir pour ou contre le changement.

La synthèse

La structure réfère aux règles et aux ressources que le personnel d'une école utilise dans leurs actions ou interactions. Le système est le résultat de l'application de ces règles et de l'utilisation de ces ressources, il est en quelque sorte le modèle observable des relations entre les acteurs et le groupe (par ex. : le statut hiérarchique).

Une modalité de structuration représente l'appropriation par un membre du personnel de l'école de la structure afin de l'utiliser dans un contexte particulier (par ex. : dans un conflit, une direction d'école va utiliser la convention collective, ou une règle quelconque, comme une norme pour prendre une décision).

La façon qu'ont les membres d'une école d'utiliser la structure détermine sa reproduction et sa capacité à demeurer stable ou à changer.

Aux quatre approches que nous venons de présenter, une cinquième peut se greffer. Handy (1995) suggère de donner un sens aux paradoxes en développant trois sensibilités qui sont celles de la continuité, celle du contact et celle de l'orientation. La continuité confère à la possibilité de voir les événements reliés et en perpétuation dans le temps, le contact réfère aux sentiments d'appartenance et d'engagement et

le sens de l'orientation qui peut se comparer à l'idéal poursuivi. Handy (1995) affirme même que ces trois sensibilités sont les meilleurs antidotes connus contre le sentiment d'impuissance et le changement rapide produit en nous tous.

Conclusion

La gestion des paradoxes par les gestionnaires scolaires n'est pas une chose facile. Elle suppose, tout d'abord, non seulement leur identification mais leur acceptation. Ils font partie de la vie organisationnelle et sont des sources importantes de stress. L'habileté d'une direction d'école à les gérer dépend aussi de sa capacité à gérer son stress au travail. La tolérance à l'ambiguïté et le développement d'un esprit critique sont deux compétences à développer afin de faire face efficacement aux paradoxes. La première permet de bien maîtriser son stress et, la deuxième, de faire face à la réalité d'une façon la plus rationnelle possible afin de bien analyser les paradoxes et de faire les choix des gestions appropriés.

Luc Brunet Ph. D et André Savoie Ph. D
Université de Montréal

Références

- Archer, M. (1982). Morphogenesis versus structuration. *British Journal of Sociology*, 33, 455
- Bouwyn, P. (2008). *Management paradoxal et paradoxe managérial*. Paris : Collection business, économie et société
- Brunet, L., Savoie, A & Boudrias (2008, soumis). La santé psychologique des enseignants : au-delà du stress. *Revue indirecte*
- Brunet, J.-P. & Brunet, L. (2001). *La gestion des paradoxes en éducation*. Montréal. Éditions Logiques
- Coleman, J.-S. (1986). Social theory, social research and a theory of action. *American Journal of Sociology*, 16, 1309-1335.
- Deal, T. E., Peterson, K. D (1994). *The leadership paradox*. San Francisco : Jossey Bass.
- Farson, R.E. (1999). *Management of the absurd : paradoxes in leadership*. New York : Simon & Schuster.
- Quinn, R.E. & Cameron, K. S. (1988). *Paradox and transformation*. Ballinger Publishing Co.
- Handy, Charles (1994). *The Age of Paradox*. Boston : Harvard Business School Press.
- Kets de Vries, M.F.R. (1980). *Organizational paradoxes : clinical approaches to management*. New York : Tavistock Publications.
- Lawler, E.E. III (1986). *High-involvement management*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les Éditions d'Organisations.
- Petrick, J. A., Quinn, J. F. (1997). *Management Ethics*. London : Sage Publications
- Poole, M. S., Van de Ven, A. H. (1989). Using paradox to build management and organisation theories. *Academy of management journal*, 14 (4), 562-578.
- Sainsaulieu, R. (1974). L'effet de la formation sur l'entreprise. *Esprit*, octobre, 1-12.
- Sauter, S. L., Murphy, L. R. (1995). *Organizational risk factors for job stress*. Washington : American Psychological Association.

Directrice ou directeur d'institution de formation un métier sous tensions

« Être directrice d'école, c'est assumer le fait qu'on ne pourra répondre à toutes les attentes » : glané au fil d'un entretien, ce propos illustre bien l'une des dimensions essentielles de ce métier qui doit faire face à des exigences grandissantes. Autrefois dévolu à un enseignant qui avait fait ses preuves, cette fonction est aujourd'hui reconnue comme essentielle. L'influence du chef d'établissement sur la qualité de l'enseignement qui y est dispensé a été démontrée. Dans le même temps, on assiste à une tendance à l'accroissement de l'autonomie des entités de l'administration publique, en particulier des établissements scolaires et plus encore des hautes écoles. Ces deux éléments suffiraient déjà à attester des exigences de ce métier. Le contexte de son exercice en accroît encore la complexité : inscrit dans un système de formation pris entre représentations et attentes sociales, évolution démographique, attrait des comparaisons, pragmatisme politique et recherche scientifique.

Ce qui se joue en Suisse avec la mise en œuvre d'Harmos au niveau de la scolarité obligatoire ne va pas simplifier les choses : augmentation de la standardisation au plan national et de l'auto-

nomie au plan local, mesure des performances, exigence d'optimisation de l'usage des ressources, mobilité accrue des enseignantes et des enseignants, mais aussi des élèves. C'est dans ce contexte que les autorités romandes ont décidé de passer à la vitesse supérieure en matière de formation des directions de telles institutions en la transformant en une formation de niveau tertiaire certifiée et en la confiant à un consortium de quatre hautes écoles et instituts¹. Ainsi, bien que l'on continue à confier la direction d'abord à un enseignant, on mesure de mieux en mieux la complexité de la tâche. Articulés autour des trois domaines organisation du travail, *management*, communauté et réseau d'apprentissage, les contenus de cette nouvelle formation permettent d'identifier la diversité des attentes qui vont reposer sur les épaules de la cheffe ou du chef d'établissement.

Tout d'abord elle ou il doit être un bon organisateur du travail scolaire, ce qui se traduit avant tout par un plan de rentrée regroupant dans un même espace élèves et enseignant(s) et suppose que le directeur constitue un groupe d'élèves bien équilibré entre homogénéité et hétérogénéité et



une équipe d'enseignants adéquats et complémentaires, mais aussi qu'il ait prévu des locaux de bonne taille, bien équipés et situés au bon emplacement. Il s'agit là avant tout d'un savant dosage de travail bureaucratique – au sens d'une organisation optimisée par le respect de normes – et de travail pédagogique – fondé sur la maîtrise des conditions d'un bon enseignement. L'organisation, c'est aussi des attentes fortes quant à l'horaire qui rythme non seulement le travail des élèves et celui des enseignants, mais aussi la vie des familles, sans oublier les navettes des transports publics.

À l'interface de l'organisation et du management, on attend que la directrice ou le directeur gère de manière optimale les ressources disponibles : budget financier, locaux, équipements et moyens d'enseignement, enveloppe pédagogique (budget de temps), compétences pédagogiques, administratives et techniques. Elle ou il doit également assurer la maintenance, l'intégrité et dans de nombreux cas le développement de bases de données indispensables à toute gestion scolaire : liste d'élèves, de résultats, d'enseignements, d'enseignants, d'adresses, inventaires, comptabilité, etc.

Dans le domaine managérial, c'est sans doute la part ressources humaines qui prédomine : on attend du directeur qu'il sache conduire son corps enseignant - on retrouve la métaphore de la classe - mais aussi qu'il assure la qualité de l'enseignement dispensé par chacun des membres de ce corps, soutienne ceux qui rencontrent des difficultés, envoie chacun en formation continue, assure l'organisation des remplacements et s'adapte aux vœux des uns et des autres. Mais les attentes en matière de marketing et communication deviennent elles aussi de plus en plus fortes : il s'agit d'assurer l'information des usagers, de valoriser le travail scolaire et de mettre en évidence les points forts de l'établissement afin d'assurer sa crédibilité. Le directeur est également appelé à s'investir dans la politique publique en matière d'éducation, d'abord en tant que membre du corps des directeurs au plan cantonal ou intercantonal, mais aussi comme stimulateur et expert au plan régional. Il lui faut connaître le domaine juridique, être au clair quant aux responsabilités qui sont imputables à l'établissement et à ses membres, veiller au respect des normes qui régissent son fonctionnement et documenter les recours, de plus en plus fréquents.

On attend également du directeur qu'il assume le leadership de la communauté d'apprentissage, motive les enseignants, suscite et facilite leurs projets pédagogiques, propose la mise en place d'un projet d'établissement en vue de mobiliser la communauté, d'assurer la diffusion de pratiques efficaces, de nouveaux moyens d'enseignement ou la prise en compte de nouvelles préoccupations, comme l'éducation au développement durable. Il lui revient également d'assurer la collaboration en réseau des différents acteurs de

l'enseignement et de l'éducation, tant au sein de l'institution de formation, qu'avec les organismes dont les missions sont complémentaires aux siennes : services sociaux, médicaux, psychologiques, orthophoniques, d'orientation professionnelle, etc. C'est également sur lui que l'on compte pour résoudre les multiples situations d'urgence qui se présentent au quotidien dans une école : de la bagarre de récréation qui a dégénéré aux difficultés qui relèvent de la sphère familiale.

L'observateur se demandera comment un chef d'établissement peut faire face à cette multiplicité d'attentes, à plus forte raison que le directeur n'est généralement entouré que d'un très faible nombre de collaborateurs occupés à d'autres tâches que l'enseignement. C'est l'une des raisons qui a conduit à la mise en œuvre d'un groupe de recherche² articulé à la nouvelle formation de direction. Il s'agit avant tout de mieux identifier ce que sont les tâches des directeurs et la manière dont ils les traitent, les compétences qu'elles requièrent, puis de proposer des pistes pour la formation et la gestion de ce métier. En Suisse romande, celui-ci repose aujourd'hui avant tout sur des savoirs d'expérience, avec un faible taux de mise en forme conceptuelle à laquelle puisse s'adosser la formation, ou alors sur la transposition issue de réalités professionnelles parallèles.

Il a donc paru intéressant à cette équipe de recherche de focaliser son regard sur les aspects de biographie professionnelle et en particulier sur des moments de l'activité, au cours desquels le directeur est particulièrement appelé à mobiliser ses compétences et ressources, des épreuves qu'il est appelé à objectiver, puis à surmonter. Cela étant, il s'agit d'éviter que seules les difficultés du métier n'apparaissent si on veut en avoir une description fiable. C'est pourquoi l'équipe de recherche a choisi de fonder son approche sur les « dossiers » du directeur en tant qu'unité de base de son travail. Même s'il est probable qu'on ne puisse ainsi couvrir toutes les activités de direction, les premiers entretiens réalisés montrent à l'évidence qu'on s'en approche. Nombre de ces dossiers revêtent une nature cyclique - ouverts en permanence comme les relations avec les autorités locales ou réouverts chaque année à la même époque comme la répartition des enseignements - d'autres sont ouverts en vue d'être refermés à un certain moment comme la mise en place d'un nouveau conseil d'école. En tout état de cause, le dossier donne corps à l'activité du chef d'établissement, lui permet d'en rendre compte, de le transmettre à un successeur, de le déléguer à un collègue. Il paraît donc un objet de recherche très prometteur et nous ne pouvons que nous réjouir de découvrir le résultat des analyses en cours qui permettront peut-être de mieux comprendre comment ceux qui font face à ces attentes impossibles à satisfaire s'y prennent et à mieux y préparer leurs successeurs et leurs collaborateurs.

Cyril Petitpierre
HEP Vaud, Lausanne

¹ Formation en direction d'institution de formation (www.fordif.ch)

² Collectif d'Analyse du travail des Directions Romandes d'Établissements scolaires et sociaux (CADRE) dirigé par la Prof. Monica Gather Thurler et regroupant des chercheurs issus de l'Université de Genève, de la HEP Vaud et de la HETS de Genève (HES-SO)

Quelques références :

- Barrère, A. (2006). Les managers de la République. Sociologie des chefs d'établissement. Paris : PUF.
- Bouvier, A. (2001). L'établissement scolaire apprenant : son management dans la perspective de la conduite du changement. Paris : Hachette-Éducation.
- Gustin, A. (2001). Management des établissements scolaires. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pelletier, G. (2001). Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation. Montréal : Éditions AFIDES.

Direction d'établissement et leadership pédagogique

Le concept de direction d'école n'existe pas partout, ni de la même façon dans l'ensemble de la Suisse romande. Il reste encore des endroits où l'autorité hiérarchique est confiée à une inspectrice ou à un inspecteur. Une tendance forte semble pourtant aller vers l'instauration d'établissements scolaires formés d'une ou plusieurs écoles selon la taille et gérés par une directrice ou un directeur. Une occasion pour le Syndicat des enseignants romands (SER), qui travaille depuis plus de 140 ans à la meilleure harmonisation possible de l'espace éducatif romand, de placer certains espoirs dans l'organisation d'un métier qui semble gagner en puissance et d'émettre quelques craintes face aux dérives que cette évolution peut générer.

Des attentes multiples

Première nécessité: que soient harmonisées et formalisées les demandes. De nombreux systèmes d'enseignement attendent beaucoup de la direction d'école. Un chef d'établissement devrait être pédagogue, expert en curriculum, expert en évaluation, rassembleur, autoritaire, expert en relations publiques et communication, analyste financier, garant de la légalité et de l'équité, porte-parole de l'institution, porte-voix des autorités politiques, etc. Or, entre les attentes formulées ou non et les moyens ou le statut dont dispose la directrice ou le directeur, la cohérence n'est pas toujours de mise.

Alors, quel profil de chef d'établissement souhaiter? Avec quelle marge de manœuvre et quels moyens?

Un regard du côté de la recherche révèle un manque de données sous nos latitudes. Si les notions de leader et de leadership dans l'éducation sont présentes dans les pays anglo-saxons depuis une trentaine d'années avec le mouvement «school effectiveness», la tendance est plutôt chez nous de rechercher la similitude des tâches d'un chef d'établissement avec celles d'un chef d'entreprise. Cette obsession managériale est le premier travers dans lequel il ne faut pas tomber. S'il est de l'intérêt de tous qu'un établissement soit bien administré, il est au moins aussi important qu'un véritable leadership pédagogique soit assumé. Qu'il le soit en tout ou partie (ou pas du tout) par le responsable d'établissement peut encore faire l'objet d'un débat. Mais pour le SER, l'impact du rôle et de la personnalité du chef d'établissement sur le climat et la réussite



de son établissement est indubitable, même si la recherche n'est pas parvenue à établir une articulation claire entre pratique du chef d'établissement et efficacité.

Les chercheurs s'accordent par contre sur le fait que l'influence du chef d'établissement tient plus à sa personnalité qu'à son pouvoir institutionnel effectif. Si la personnalité est déterminante, la compétence l'est tout autant, et l'autorité repose avant tout sur la reconnaissance des compétences.

Une nouvelle formation

C'est pourquoi le SER ne peut que saluer la formation qui vient enfin d'être mise sur pied au niveau romand. En effet, les enquêtes menées dans la plupart des pays ces dernières années sont unanimes sur un point: la formation des chefs d'établissement est insuffisante, bien trop déconnectée de la pratique et ne repose sur aucun savoir empirique. Si l'harmonisation de la formation des enseignantes et des enseignants en Suisse a marqué ces dernières années de considérables progrès, la formation des chefs d'établissement restait très hétérogène, comme leur statut, leurs fonctions et leurs conditions de travail.

Le lancement d'un appel d'offres et l'acceptation du défi par un consortium rassemblant les aspects managériaux (IDEHAP) autant que

.....

Le leadership est défini comme une forme de pouvoir fondé sur l'adhésion volontaire des partisans à l'influence d'un individu en vertu de ses caractéristiques personnelles dans la poursuite d'un but commun.

.....

pédagogiques (UNI GE/HEP VD) sont un gage d'espoir et de confiance pour les enseignants et leurs syndicats. Il reste à définir le niveau de formation souhaité. Si bien construit soit-il, le « CAS »¹ n'est qu'un préalable. Pour les enseignants, le SER prône un Master pour tous dès les premiers degrés de l'école, pour les chefs d'établissement, il paraît logique de viser le « MAS »².

Un leadership partagé

Le leadership est défini comme une forme de pouvoir fondé sur l'adhésion volontaire des partisans à l'influence d'un individu en vertu de ses caractéristiques personnelles dans la poursuite d'un but commun. S'il est difficile de concilier pouvoir hiérarchique et leadership, on ne parviendra pas à faire de tout chef d'établissement un leader charismatique par le miracle de sa seule casquette. Aux yeux du SER, le leadership pédagogique sera d'autant plus efficace et fédérateur qu'il ira dans le sens d'un leadership

partagé, c'est-à-dire d'un leadership servant de catalyseur pour déployer et organiser le potentiel des compétences déjà présentes dans l'établissement. Ce concept de leader transformateur et coopératif ne peut fonctionner que si le chef d'établissement s'assure la collaboration d'une grande partie des enseignants.

Pour faciliter le développement de ce leadership partagé, une réorganisation de l'architecture interne de l'établissement est nécessaire. Un véritable réseau collaboratif d'apprentissage non hiérarchique et séparé du réseau administratif est sans doute souhaitable, un véritable réseau avec des points d'intersection correspondants aux diverses interactions quotidiennes entre « leader » et « suiveurs ».

Mais « influence » ne veut pas dire « expertise » et, pour ne pas aboutir à un partage d'incompétences, un maillage d'influences de qualité peut être assuré, pour autant que l'on mise sur un haut niveau de formation, tant pour les enseignants que pour les chefs d'établissement.

Du pain sur la planche

De la même façon, pour le chef d'établissement, il y a une distance entre influence et expertise, comme il existe un fossé entre autoritarisme et autorité. La définition de l'expertise du directeur, comme l'établissement de la cartographie des compétences capables d'affronter les difficultés et de résoudre les problèmes, est un challenge important pour les responsables des systèmes éducatifs. Un challenge qui ne pourra être relevé en greffant simplement un nouveau concept de direction sur des structures obsolètes.

La politique du « rendre compte » ne peut améliorer les performances des élèves sans un investissement conséquent dans le capital humain de l'établissement et sans développer ou répartir les pratiques de leadership. Il s'agit donc probablement de mener une petite révolution dans la pratique du métier, comme dans l'organisation des établissements. La recherche l'a montré : les freins à ces actions sont souvent la conséquence d'une trop grande rigidité du système éducatif et des hiérarchies locales et nationales qui essayent d'imposer des réformes pyramidales.

Le chantier actuel voulu par les harmonisations romande et suisse a pour élément incontournable un meilleur fonctionnement des établissements.

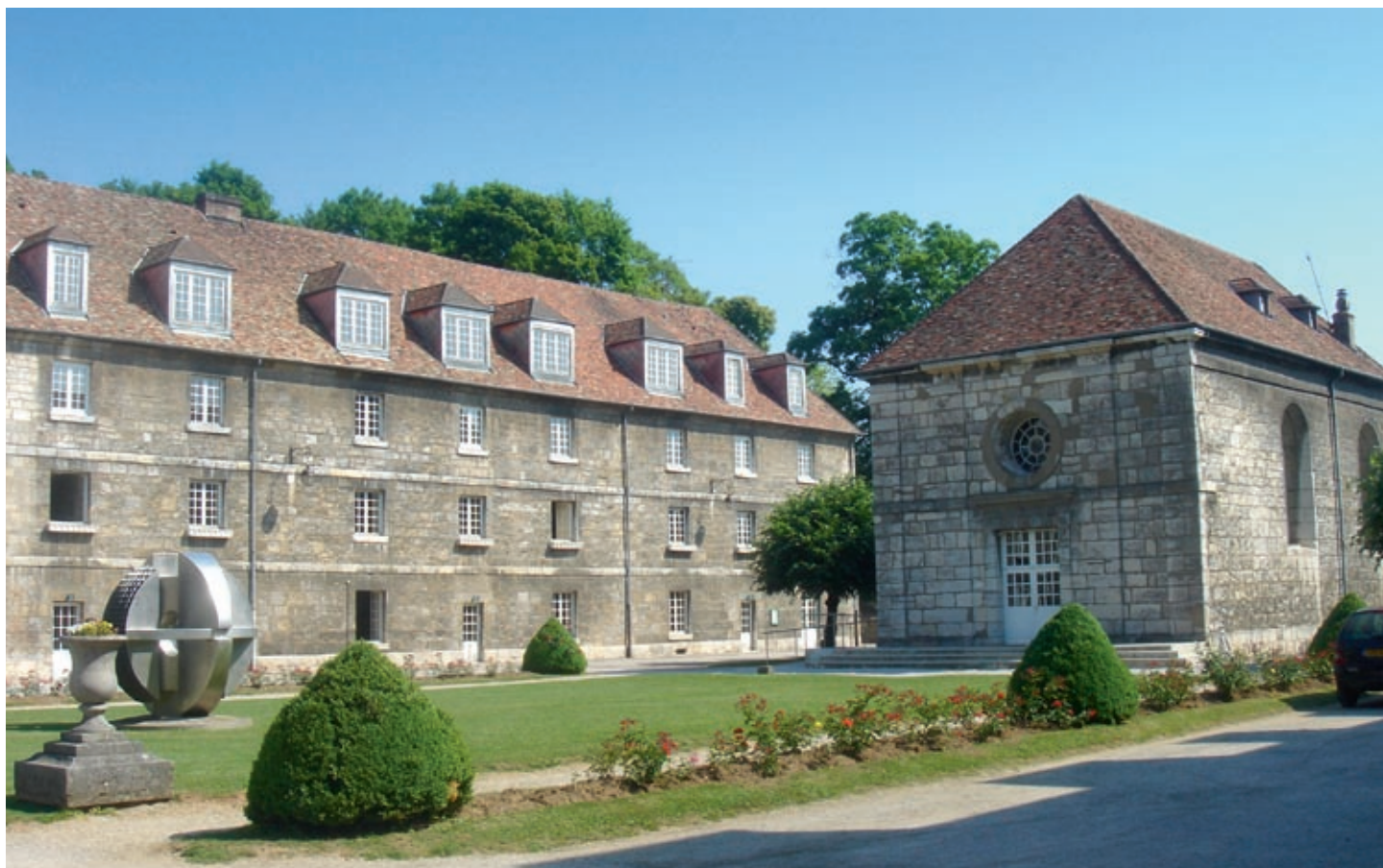
Entre concrétisation des espoirs et lutte contre les dérives, le SER et les Associations cantonales ont, avec les responsables des systèmes éducatifs, encore beaucoup de pain sur la planche.

Georges Pasquier
Président du Syndicat des enseignants romands



¹ Certificate of Advanced Studies

² Master of Advanced Studies



L'IUFM de Franche-Comté

Une formation des enseignants répartie sur cinq sites

J'ai été nommé Directeur de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Franche-Comté en septembre 2006. Les formations sont réparties sur deux ans. En première année, 1000 étudiants préparent un concours, en deuxième année, 500 lauréats sont fonctionnaires stagiaires et suivent une formation professionnelle avec une alternance de stages et de formations à l'IUFM. Pour assurer ces formations, une centaine d'enseignants en poste à l'IUFM et plus de 600 autres enseignants collaborent à des degrés divers. Pour des raisons historiques, la structure de l'IUFM est répartie sur cinq sites. L'administration générale de l'IUFM est à Besançon. Pour assurer le fonctionnement et la gestion de tous ces sites, l'IUFM dispose d'un personnel administratif et technique d'environ 80 personnes. Parmi les autres Instituts, Facultés ou Écoles de France, il s'agit d'un établissement universitaire de petite taille, mais les spécificités décrites ci-dessus rendent sa gestion complexe et délicate.

Issu d'un milieu ouvrier d'une banlieue populaire de Lille, j'ai réussi à faire des études secondaires

et supérieures grâce à mon travail, mais également grâce aux qualités, aux conseils et aux encouragements de mes instituteurs et de beaucoup de mes professeurs. Le système scolaire de l'époque et de concours de recrutement d'enseignants rendait encore possible un « ascenseur social », ce qui m'a permis de faire le métier que j'avais choisi, enseignant-chercheur en physique à l'Université.

Toute ma carrière, j'ai tenu à être reconnaissant à ce système et c'est pourquoi j'ai toujours, comme maître de conférences puis professeur à l'Université, participé activement à la préparation des concours de recrutement des professeurs de physique et j'ai toujours suivi avec un grand intérêt les évolutions du système français de formation des enseignants.

Dans mon laboratoire, j'ai pu participer à la création d'une nouvelle thématique de recherches, la nano-optique, et mon équipe a fait un travail de pionnier et obtenu des résultats reconnus à l'échelle internationale. De 2002 à 2006, j'ai

dirigé mon laboratoire. En 2006, mon mandat de directeur de laboratoire s'achevait et le poste de directeur de l'IUFM était vacant. J'avais 60 ans et je décidai de candidater à la direction de cet institut.

Je n'avais pas de grands enjeux de carrière. En recherche, j'avais encore de nombreux sujets qui m'intéressaient à étudier et à explorer avec des collaborateurs proches, et nous avions des financements. Mais j'avais décidé de redéployer mes activités vers un nouveau domaine. Il s'agissait pour moi d'abord de relever un nouveau défi : administrer un Institut Universitaire, mais également de rendre un dernier service au système éducatif français dont j'étais redevable.

De plus, la direction précédente avait rencontré de nombreuses difficultés et avait bloqué un dossier très important. En acceptant ce poste, je savais qu'en plus d'assurer le fonctionnement ordinaire de cet Institut, il faudrait intégrer l'IUFM dans l'Université de Franche-Comté. En effet malgré le « U » du sigle, l'IUFM était un établissement Universitaire administrativement indépendant de l'Université voisine. Le gouvernement avait fixé le délai d'avril 2008 pour achever cette intégration.

Ma nomination à la direction de l'IUFM, en septembre 2006, a fait l'objet de controverses et a provoqué une grave crise dans cet établissement. J'avais prévu cette crise mais pas son ampleur, et il a fallu quelques semaines pour stabiliser et remettre en fonctionnement normal tout l'Institut. Je n'ai pas la place dans ce court article d'en analyser les causes. Mais cette crise m'a obligé à découvrir très rapidement les points forts de l'IUFM, à apprécier la plus ou moins grande réactivité des services administratifs et, surtout, elle a permis une mise en place d'une vraie équipe de direction soudée et efficace. Pour l'IUFM de Franche-Comté, l'équipe de direction comprend le directeur, trois directeurs adjoints (DA) et le secrétaire général (SG). Chaque directeur adjoint a un domaine spécifique de responsabilité. En théorie, le directeur est chargé de la « politique » de l'établissement et le SG doit la mettre en œuvre avec les services administratifs. Une méthode de direction qui fut employée, jouait sur la division, la concurrence et l'opposition pour asseoir le pouvoir du directeur. Il m'a semblé plus fonctionnel de discuter et de travailler tous les sujets en équipe de direction, les choix étant faits presque toujours par consensus. Ainsi, la question du positionnement hiérarchique entre un DA, le SG ou un chef de service, l'éternelle question sous la direction précédente, est devenue obsolète.

Le type de fonctionnement mis en place s'est montré plus efficace et me semble beaucoup plus adapté à un institut universitaire où nos partenaires institutionnels nous sollicitent très souvent pour de nombreux dossiers et où il est nécessaire d'obtenir une grande réactivité ; ce n'est possible que par un travail collectif sur les

sujets urgents ou stratégiques. Il est très adapté à la taille de cet IUFM.

Dans les services administratifs, ce type de gestion a surpris énormément. Beaucoup de personnels de l'IUFM avaient travaillé en lycée où la structure hiérarchique est plus simple. Certains responsables se sont très vite adaptés, d'autres n'ont toujours pas compris, il y en a même qui ont même quitté l'établissement.

Dans ce schéma de fonctionnement, le rôle du directeur correspond rarement à une prise de décision autoritaire et en solitaire. L'essentiel du travail a consisté le plus souvent à maîtriser les grandes lignes (et souvent les détails) de tous les dossiers ou projets, d'évaluer les possibilités des ressources humaines permettant de les traiter, d'anticiper les calendriers pour qu'ils aboutissent à temps, de cerner les points de blocage potentiels pour, selon les cas, contourner ou faire sauter l'obstacle. Ce type de gestion est très stimulant intellectuellement et il me semble que cela doit être à la source de beaucoup de motivations de collègues directeurs, plus que la volonté de pouvoir. Il est d'ailleurs à signaler que beaucoup de directeurs d'IUFM sont des scientifiques et même physiciens ce qui doit correspondre à un état d'esprit et à un savoir faire « expérimental » et pragmatique ; il s'agit de mettre en place à temps et dans la position correcte toutes les pièces d'un « puzzle ».

Il reste ainsi peu de dossiers à traiter seulement par le directeur ou nécessitant une décision « au sommet ». Malgré cela, la solitude du pouvoir subsiste souvent car vous êtes le seul à vivre, à anticiper, à résoudre des problèmes dans votre tête, à porter la responsabilité de tous les sujets.

En prenant ce poste, je pensais pouvoir travailler encore un peu à quelques sujets de recherches. Cela s'est avéré impossible, non pas faute de temps, mais faute de tranquillité d'esprit, car il y a toujours plusieurs problèmes à régler qui vous préoccupent. Mon regret le plus fort est le manque de contacts avec les étudiants et les stagiaires. Je souhaite que l'an prochain, l'IUFM étant stabilisé, je puisse reprendre un enseignement régulier sur l'année et une activité de recherche.

La mission d'intégration de l'IUFM dans l'Université a été menée à bien administrativement dans les délais, mais il reste beaucoup à faire. Un de mes objectifs demeure d'instaurer pour beaucoup de formateurs issus du second degré des habitudes de gestion et de dialogue plus universitaires, tout en respectant leur savoir faire professionnel. L'intérêt et les enjeux de cette intégration mériteraient un long article en soi, mais cette opération me semble vitale pour la formation des enseignants en France, dans une logique européenne.

Daniel Van Labecke
Directeur de l'IUFM, Franche-Comté

Le directeur d'école

d'abord un leader ensuite un pédagogue et un gestionnaire

.....

La grandeur d'un métier est peut-être, avant tout, d'unir les hommes : il n'est qu'un luxe véritable, celui des relations humaines.

A. De Saint-Exupéry

.....

« Si tu continues, je t'envoie chez le directeur...! » Combien de fois cette phrase n'a-t-elle pas résonné dans l'oreille de l'élève turbulent en recherche de limites? Et le directeur dans tout cela? Un homme qui fait peur? Un sévère? Un méchant?

Pour ma part, je ne crois ni à l'une ni à l'autre de ces définitions et vais essayer de vous décrire au fil de cet article le quotidien, les doutes, les joies, la solitude parfois d'un chef d'établissement secondaire qui compte 680 élèves et 85 collaborateurs (secrétaires, enseignants, personnel d'entretien, bibliothécaires).

Première question: comment devient-on directeur? Avec un brin de provocation, je serais tenté de dire par hasard ou presque! C'est vrai, la nomination est précédée d'une postulation volontaire souvent dictée par un besoin de reconversion professionnelle ou par une envie de découvrir d'autres facettes de l'école. Et dans ce deuxième volet, les découvertes sont multiples et variées.

Tout d'abord, le directeur doit posséder un bon leadership et le leadership n'est pas un poste hiérarchique c'est un labeur parfois pénible, d'autres fois noble et exaltant. Pour bien diriger, tout directeur doit à mes yeux avoir en lui trois « quêtes »: une ligne de conduite, la confiance et l'espoir.

Gestion quotidienne et à long terme, relations à l'interne de l'établissement, relations avec l'extérieur, telles sont les principales activités du chef d'établissement qui a un rôle important voire capital à jouer pour favoriser un climat d'établissement convivial, serein et propice à l'étude. Privilégier une relation constructive avec les collaborateurs, tout en gardant une ligne de conduite cohérente pour l'établissement est le défi quotidien du responsable d'école qui souvent subit des pressions liées à des attentes parfois exagérées de part et d'autre. L'école est observée de près et elle ne doit pas, pour certains, échapper à la réussite! Parents qui veulent que leur enfant réussisse à tout prix, milieux professionnels parfois critiques face à l'institution, ensei-



gnants déstabilisés en mal de reconnaissance. Face à ces phénomènes, le directeur doit prendre du recul et ne pas céder aux pressions. Il doit rassurer, communiquer, expliquer la politique et la stratégie de l'établissement. Bien sûr, selon les résultats scolaires obtenus, le climat de l'établissement, l'ambiance de la salle des maîtres ou de la cour de l'école, il doit consolider les démarches entreprises ou alors en initier d'autres. S'il constate que les enseignants collaborent peu, il propose des activités ou actions à l'intérieur de l'école pour favoriser la collaboration. Ces propositions doivent conduire à un renforcement de la cohérence pédagogique de l'établissement; que cela soit en termes de méthodes ou d'évaluation. Le directeur veille à ce que ses collaborateurs ne tombent pas dans une routine répétitive souvent génératrice de « burn out ». Varier, lors de la planification annuelle, le pensum d'un collègue en gardant par souci de continuité un groupe de branches dans lesquelles il est déjà expérimenté, permet une remise en question de la démarche

pédagogique et favorise la création de nouveaux documents.

Avoir une bonne relation avec son corps enseignant, être proche, être en lien avec celui-ci est primordial. Veiller à reconnaître le travail effectué, donner le goût du travail et de l'effort sont des démarches indispensables pour le bon fonctionnement de l'établissement.

Faire le lien entre l'école et les autorités administratives (commission d'école) ou les autorités cantonales (service de l'enseignement obligatoire) est un travail important, comme transmettre des directives, les nouveautés au corps enseignant. Veiller à l'application des nouvelles directives à l'intérieur de l'établissement s'avère une tâche parfois délicate. Le chef d'établissement doit jouer le rôle de facilitateur pour que les collaborateurs aient de bonnes conditions de travail. Intervenir en cas de nécessité, mais aussi laisser faire lorsque des initiatives favorables pour l'école sont prises. Savoir agir, mais aussi savoir se retirer, telles sont les stratégies à adopter au quotidien pour que les projets naissent et se réalisent de manière naturelle et sereine à l'intérieur de l'établissement. Les projets à l'échelon cantonal, romand ou fédéral ne manquent pas. Ils sont souvent mal compris par le corps enseignant, ou celui-ci est peut-être mal renseigné. Face à ce phénomène, le directeur d'école a un rôle important à jouer : faire le lien, expliquer et montrer le sens de ces nouveautés, les faire correspondre à la réalité quotidienne de l'enseignant pour que celui-ci ne perde pas ses repères.

Facilement perçu comme quelqu'un qui a beaucoup de pouvoir, le directeur d'école se trouve souvent « entre deux zones », celles des directives qui viennent de ses supérieurs et la salle des maîtres, lieu d'application de ces directives.

Facilement perçu comme quelqu'un qui a beaucoup de pouvoir, le directeur d'école se trouve souvent « entre deux zones », celles des directives qui viennent de ses supérieurs et la salle des maîtres, lieu d'application de ces directives. Pour parvenir à ses fins, il faut de toute évidence être plus habile qu'autoritaire. Garder la ligne pour que l'établissement conserve ses repères dans le changement constitue un défi quotidien. Savoir se remettre en question face à ces changements et surtout transmettre cette remise en question au corps enseignant pour que l'institution garde son identité.

J'ai le plaisir de diriger un établissement de campagne. Bien sûr, lorsqu'on parle de campagne on pense à de petits établissements ! Dans le canton de Neuchâtel, ce n'est pas le cas, les grands collèges secondaires se trouvent justement en campagne. Cette particularité me donne beaucoup d'autonomie puisque je ne suis pas tributaire d'une organisation scolaire de ville par exemple.

Mais il y a toujours un revers de la médaille puisque je ne peux pas bénéficier de service déjà mis en place. Pas de service d'entretien des bâtiments, ni de service « parcs et plantations », encore moins de service médical des écoles, pas de service de comptabilité, etc. Pour toutes ces structures présentes dans les villes, le directeur d'un collège de campagne doit trouver une solution de remplacement. Cela le propulse aussi responsable de dossiers qui se trouvent à des lieues de la pédagogie. Certes, le gestionnaire habile s'entoure de collaborateurs efficaces : adjoints de direction, administrateurs. Il créera autour de lui une équipe de direction avec laquelle il pourra porter des projets et réfléchir en toute confiance. L'équipe permet l'échange, apporte des avis autorisés et surtout évite la solitude dans les moments difficiles. Malgré cela, le directeur portera toujours la responsabilité des dossiers vis-à-vis de l'extérieur. À ce moment-là, le sentiment de solitude peut apparaître. C'est là que les relations avec les responsables d'autres établissements ou alors les séminaires de formation continue au cours desquels nous échangeons beaucoup montrent toute leur valeur.

La journée de travail du directeur est toujours parsemée de surprises et d'imprévus. Lorsque j'ai entendu Luc Brunet, professeur à l'université de Montréal, déclarer avec un accent bien particulier lors d'un cours de formation que « le responsable d'établissement passe le 60 % de son temps à gérer l'imprévu », cela m'a surpris (il utilisait un terme moins élégant que l'imprévu : la poubelle !). Mes expériences m'ont permis de vérifier cette affirmation. Pour bien mener sa journée lorsqu'on est dans son établissement, l'agenda ne doit pas être rempli à plus de 50 % ! Cela permet d'être disponible.

En acceptant ce poste j'étais conscient de la charge de travail important qui m'attendait. Par contre, je n'étais pas conscient de la diversité des tâches à accomplir. C'est certainement cet aspect-là des choses qui rend ce métier passionnant. En regard des heures de travail effectuées, cette passion est payée fort chère. Mais finalement l'exercice de ce beau métier ne vaut-il pas ce prix ? Que oui...

Jean-Claude Guyot
Directeur du centre scolaire du Val-de-Ruz

Directeur des écoles enfantines et primaires

ou comment offrir un environnement adéquat pour le passage de la petite enfance à la préadolescence

La fonction de directeur des écoles enfantines et primaires est généralement perçue comme une tâche complexe, diversifiée, dont l'emploi du temps reste très chargé.

Lorsqu'en août 2001, j'ai accédé à cette nouvelle fonction, j'ai eu le sentiment d'être au gouvernail d'un immense paquebot. À son bord :

- 2000 élèves environ, répartis dans 112 classes enfantines et primaires, encadrés par 178 enseignantes et enseignants (enseignants généralistes et spécialisés);
- une équipe de direction, un secrétariat, un service de conciergerie, un chauffeur de bus, un service socio-éducatif ainsi qu'un service médical des écoles et une clinique dentaire scolaire.

J'ai alors pensé que ma mission consistait à conduire ce grand navire à bon port en veillant à ce que la traversée se réalise

.....
À bord de ce paquebot, il n'y a pas de première classe ni de deuxième classe, il n'y a pas de classe réservée aux uns plutôt qu'aux autres.

Ainsi, même si les « clients-parents » réclament de plus en plus souvent un service qui privilégie la satisfaction d'un bien-être individuel et personnel au détriment de celui des autres, la tâche du capitaine consiste à veiller à garantir à tous les mêmes droits et les mêmes devoirs.

dans les meilleures conditions possible et avec une animation à bord qui permette à chacun de trouver de quoi s'enrichir et s'épanouir pour la suite de sa vie, grâce au professionnalisme de tous mes collaboratrices et collaborateurs. Confronté à la réalité quotidienne, j'ai découvert les multiples facettes de la fonction de « capitaine de paquebot », dont la diversité des tâches en représente tout l'intérêt. En effet, il s'agit notamment d'être coordinateur,

médiateur, gestionnaire, pédagogue et éducateur, en traitant et en émettant des centaines d'informations au quotidien, dans les domaines organisationnel, éducatif, juridique et financier.

À bord de ce paquebot, il n'y a pas de première classe ni de deuxième classe, il n'y a pas de classe réservée aux uns plutôt qu'aux autres. Ainsi, même si les « clients-parents » réclament de plus en plus sou-



La nouvelle école de La Maladière à Neuchâtel

vent un service qui privilégie la satisfaction d'un bien-être individuel et personnel au détriment de celui des autres, la tâche du capitaine consiste à veiller à garantir à tous les mêmes droits et les mêmes devoirs. En effet, il se doit d'être le garant du bon fonctionnement de l'école publique, un des piliers de notre démocratie, permettant à tous les élèves de pouvoir s'insérer dans le monde de demain.

Par ailleurs, tout en gérant les questions relatives au quotidien – le court terme –, le capitaine conduit le navire avec une vision à moyen et long terme.

Mais quelles peuvent être les motivations d'un directeur d'école? Quelles sont ses priorités et qu'est-ce qui guide son action?

Je vais tenter de répondre à ces questions par une autre allégorie, celle d'une construction architecturale. Dès l'année 2003, j'ai eu en effet le privilège de participer à la réalisation d'un nouveau bâtiment scolaire, de la mise à l'enquête publique jusqu'à son inauguration et à sa mise en fonction (l'école de la Maladière). À travers cette construction, j'ai établi quelques liens avec ma pratique professionnelle, notamment dans les actions qu'une direction d'école est amenée à promouvoir et à conduire.

Dans un premier temps, je parlerai de l'aspect du bâtiment, en évoquant son volume et ses couleurs. Les concepteurs de cette nouvelle école ont voulu suggérer l'enfance et le jeu. Ils ont ainsi imaginé un bâtiment qui, de par son articulation et sa forme, ressemble à un assemblage de cubes colorés. Cette image illustre à merveille l'aspect ludique qui règne dans les classes. En effet, plusieurs méthodologies actuelles privilégient le jeu pour inciter les élèves à s'investir dans les activités scolaires et acquérir par ce biais de nouvelles notions. Les façades extérieures de l'école forment donc un tout qui reflète par conséquent les pratiques pédagogiques actuelles. Convaincu par le bien-fondé des récentes avancées dans le domaine de l'éducation, le directeur cherche à promouvoir ces nouvelles méthodes auprès du corps enseignant et à en garantir l'application. Il se rend donc dans les collèges et effectue des visites de classes. Il écoute, conseille et ajuste. Sachant cependant que toute méthode en vigueur est perfectible, le directeur se tient au courant des récentes recherches qui sont réalisées en éducation et qui sont susceptibles d'apporter un nouvel éclairage aux pratiques en vigueur. Celles-ci sont d'ailleurs l'objet d'attention des HEP qui forment les nouveaux enseignants.

Parlons maintenant de la structure extérieure du bâtiment. Les parois des salles de

classes, constituées de grandes baies vitrées, témoignent d'une pédagogie ouverte sur l'extérieur, une pédagogie décloisonnée. Le directeur des écoles enfantines et primaires encourage cette ouverture à l'autre en favorisant l'existence de projets d'établissement. Il s'agit ici que tous les acteurs d'un même collège (élèves, enseignants, parents, concierges, etc.) s'associent autour d'une même idée jusqu'à la concrétisation d'une action commune. De telles réalisations collectives permettent de développer une meilleure communication ainsi que des relations plus conviviales au sein d'un établissement. Le directeur joue un rôle important ici puisqu'il initie les projets ou les encourage, visant à favoriser un bon climat scolaire.

J'en viendrai maintenant à la salle polyvalente, dont l'existence se veut également en lien avec le mode de vie actuelle. En effet, de plus en plus de parents sont engagés dans une activité professionnelle et ne sont pas toujours disponibles pour effectuer les devoirs avec leurs enfants. Une direction d'école ne peut donc pas rester insensible à cette problématique qui ne concerne pas uniquement quelques cas isolés. Elle se doit de répondre aux besoins des familles en leur proposant un lieu et en engageant des professionnels habilités à aider les élèves dans leurs devoirs journaliers. Actuellement, 22 % des élèves des écoles primaires de la Ville de Neuchâtel sont inscrits dans une structure de devoirs surveillés, qu'ils fréquentent à trois reprises durant la semaine, en fin d'après-midi, après le temps scolaire.

Par ailleurs, cette salle polyvalente est un lieu de vie qui sert à diverses manifestations scolaires et de quartier. Le directeur soutient les rencontres et les interactions locales multiculturelles de manière à ce que l'école constitue un lieu de communication et de compréhension interculturelles.

Pour terminer, j'évoquerai la satisfaction que procure le métier de directeur des écoles enfantines et primaires, en relatant le témoignage du directeur du chantier de notre nouveau bâtiment scolaire.

Après qu'un nombre impressionnant de professionnels se sont investis dans la construction de ce nouveau collège, un flot d'élèves a pu y pénétrer et prendre possession des lieux, un lundi matin d'octobre. C'est ainsi que les salles de classes se sont illuminées les unes après les autres, à la satisfaction des observateurs. Pour le directeur du chantier, représentant du maître de l'œuvre, l'instant fut mémorable et chargé en émotions. Pendant de nombreux mois, il avait supervisé l'ensemble du chantier en résolvant de multiples problèmes. Ce matin-là, alors que les enfants occupaient les lieux, sa mission était accomplie.

Un directeur d'école vit le même genre de moments intenses : après s'être investi dans des tâches multiples et variées, réalisées souvent dans l'urgence, il en savoure les effets quand les élèves bénéficient des meilleures conditions possible à l'acquisition de connaissances, de savoir, de savoir-être, de savoir-faire et d'expérience, grâce aux nombreux professionnels qui les entourent activement et efficacement. L'épanouissement des enfants, dès leur entrée à l'école infantine et jusqu'au terme de l'école primaire, doit être la principale préoccupation de tous ces intervenants. Il est important de ne pas perdre de vue cet ultime objectif qui donne un réel sens à la fonction de directeur d'école. C'est bien l'élève qui doit rester au centre des préoccupations de tous les acteurs de l'école.

Denis Trachsel
Directeur des écoles enfantines et primaires de Neuchâtel



Une journée de travail ordinaire

J'ai réfléchi longuement à la façon d'aborder le thème proposé. Sciemment, j'ai plutôt choisi de décrire une journée de travail ordinaire afin de mettre en évidence les multiples facettes de ma tâche.

Le mot chef est issu du latin « capum », il signifie « tête ». Le mot « accompagner », lui, signifie « cum panis », partager le pain avec l'autre, les autres. « Les autres », ce sont toutes les personnes que j'ai la chance de côtoyer : enfants, collègues, parents, autorités, concierges. Être à la tête d'une école signifie à la fois être le chef tout en partageant, en écoutant l'autre, c'est ce que l'on appelle : gérer une école avec souplesse. Cela requiert un grand nombre de compétences et recouvre une multitude de domaines : gestion des ressources humaines, conduite du personnel, animation pédagogique, relations extérieures, gestion administrative, gestion de conflits, et j'en passe.

Diriger une école c'est porter une lourde responsabilité, mais c'est vivre constamment dans la relation à l'autre tout en sachant décider, prévoir et faire preuve de créativité. Ce métier est un métier exigeant, mais d'une richesse incomparable. Certains moments sont douloureux, mais les joies sont immenses et fréquents sont les rires. Quoi de plus rafraîchissant qu'un signe d'amitié d'un enfant ou d'un collègue !

Nos autorités politiques désirent des écoles dirigées par des personnes capables de guider leur établissement scolaire. Je ressens souvent une cruelle frustration due au manque de temps pour mieux accompagner enseignants et élèves, mieux stimuler l'aspect pédagogique, mieux suivre les cas particuliers et surtout pouvoir m'arrêter, réfléchir et analyser ! Tout est constamment traité dans l'urgence. Malgré tout, pour moi, directeur d'école rime avec facilitateur.

Lundi 8 avril 2008

À peine réveillé, je consulte mon téléphone portable. Aucun nuage à l'horizon ! Trente à quarante-cinq minutes plus tard, la boîte postale réservée à l'école reçoit ma visite journalière.

Lorsque j'arrive dans mon collège, l'impression est toujours un peu bizarre ; une sorte de silence irréel interrompu parfois par des bruits familiers. Premier tri du courrier, le répondeur téléphonique clignote : deux appels attendent patiem-

.....
Le mot chef est issu du latin « capum », il signifie « tête ». Le mot « accompagner », lui, signifie « cum panis », partager le pain avec l'autre, les autres. « Les autres », ce sont toutes les personnes que j'ai la chance de côtoyer : enfants, collègues, parents, autorités, concierges. Être à la tête d'une école signifie à la fois être le chef tout en partageant, en écoutant l'autre, c'est ce que l'on appelle : gérer une école avec souplesse.

ment mon arrivée dans le bureau. Je les écoute tout en enclenchant mon ordinateur. Il s'agit de deux parents excusant l'absence de leur enfant. Je m'empresse d'arpenter les corridors afin de transmettre la communication ! Je profite de ma balade pour rappeler à un élève qu'il a oublié de me remettre certains documents et visiter une classe qui vient d'être rénovée. C'est au tour du courrier de la direction d'être consulté : des factures, une demande de congé, Le Petit Ami des Animaux qu'il faudra distribuer aux élèves, quelques statistiques transmises par le contrôle des habitants, une communication du responsable des bâtiments.

Quatre gros coups à la porte : le concierge est en forme ! Il doit installer de nouveaux cylindres de fermeture et aimerait être rassuré quant à leur destination ! Notre réflexion est interrompue par la maîtresse de sport qui m'informe de la prochaine formation prévue pour la natation. Déjà la pause de dix heures : les vannes s'ouvrent, les enfants déferlent, mais aussi les questions des enseignants :

« Je peux te voir à 11 heures, c'est important ? »
 « J'aimerais intégrer deux enfants étrangers... »
 « Une fois de plus le petit X et le petit Y ont manqué l'école, est-ce que tu peux téléphoner aux services sociaux ? »
 « Est-ce que le Département de l'instruction publique paie cette formation ? »,
 « Puis-je donner congé à Z qui veut aller visiter son cousin malade ? »

Je profite d'une accalmie passagère pour appeler quelques personnes par téléphone : deux collègues directeurs, les services sociaux de la commune et une association pour malvoyants. À 11 heures, la personne qui a demandé à me voir m'attend. Sur mon bureau, j'aperçois deux papiers urgents que j'aurais dû donner au responsable informatique ! Le partage avec la jeune



enseignante est bénéfique, la voilà un peu rassurée, du moins, je l'espère !

Il est temps de consulter mes messages électroniques. Je remarque en particulier plusieurs messages de collègues, l'accord d'une enseignante qui accepte un long remplacement ainsi qu'un message de la Direction de l'instruction publique concernant les compétences des directions. J'en profite pour poser quelques questions concernant l'application de la nouvelle loi scolaire et écrire au responsable pédagogique afin d'organiser une prochaine formation en établissement.

Les douze coups de midi entraînent trois enseignants dans mon bureau : le premier tient à être rassuré quant à une procédure qu'il a appliquée, le deuxième m'informe quant à l'organisation du prochain concert de la chorale et le troisième requiert un accord. Arrive un quatrième ! Je suis très heureux de le voir, car il vient de subir la perte d'un être cher et je peux enfin lui présenter ma sympathie. Il est 13 heures quand je peux enfin m'extraire de l'école pour aller manger !

L'après-midi commence par la visite au marchand de vélos afin de discuter de la vente de casques préconisée par le Bureau de la Prévention des Accidents (BPA). La deuxième moitié de la journée se poursuit par la préparation de deux séances. La première réunion concerne un groupe de travail qui organise la présence de l'école à une future exposition régionale. Suit la séance des maîtres mensuelle avec un ordre du jour relativement léger : j'en profite pour présenter quelques sites pédagogiques découverts le week-end dernier. En fin de séance,

quelques enseignantes de l'école enfantine, la bibliothécaire et le responsable informatique me demandent mon avis concernant un projet de mise en réseau des documents de l'école. La journée se termine sur un moment de bonheur, puisqu'une enseignante après m'avoir posé quelques questions pour l'obtention d'un congé non payé m'annonce qu'elle attend un enfant ! Avant d'éteindre mon ordinateur, je profite d'envoyer encore quelques courriels. Il est 19 heures 30 quand je referme la porte principale de l'école derrière moi ! Une fois de plus, j'ai consacré 11 heures de ma journée à l'école sans avoir vu le temps passer !

À mon retour, la question habituelle de mon épouse : « Et ton école, ça va ? » « Oui, rien de spécial... ! » C'est la réalité ! Aujourd'hui, aucun enseignant n'a été agressé par des parents, je n'ai pas dû reconduire un enfant victime d'une crise d'angoisse à la maison, je n'ai pas dû m'absenter en catastrophe afin de régler un problème dans un collège de quartier, recevoir des personnes qui ne se sont pas annoncées, essayer de régler un conflit ou un cas d'indiscipline, pourvoir au remplacement d'un enseignant malade, les différents services scolaires ne m'ont pas contacté, le téléphone de l'école ne s'est pas trop manifesté et celui de la maison est resté muet et de plus les poux sont restés discrets !

Ah oui, il faudrait que je pense à poursuivre mes visites de classe et mes entretiens d'évaluation ! La routine, enfin presque !

Gérard Gagnebin
Directeur de l'école primaire de Tramelan

Une journée sans problèmes

.....
Le directeur doit avoir au moins deux compétences qui sont paradoxalement celles qu'on dénigre chez les adolescents d'aujourd'hui : être hyperactif ou le devenir, et exceller dans l'art du zapping.

C'est le dernier jour du semestre ; j'aspire à quelques heures de répit lorsqu'un courrier électronique, fort courtois et circonstancié, m'invite à fournir une contribution à ce numéro du bulletin de la HEP. J'ai instinctivement l'idée de mettre en application deux principes fondamentaux qui nous sont enseignés lorsqu'on se prépare à assumer une fonction de direction : savoir dire non ou déléguer à d'autres cette nouvelle mission chronophage. Dire non parce qu'il faut savoir choisir des priorités pour ne pas se les laisser dicter, déléguer parce qu'il faut s'appuyer sur d'autres personnes pour ne pas être seul à la barre.

Mais quelques jours après un appel téléphonique toujours courtois met juste la pression nécessaire pour que je ne trouve pas les mots pour refuser : « le directeur est souvent débordé, il est souvent seul ; qui d'autre que vous peut témoigner de cette situation ? » Mon interlocuteur a dû suivre des cours de marketing et il sait verrouiller toute velléité échappatoire. Du coup je m'exécute... en essayant d'éviter le ton de la plainte : si on dirige un établissement, c'est certainement parce qu'on l'a voulu un jour, cédant aux encouragements de collègues : « Tu peux le faire, c'est à toi d'y aller, etc. ». Pourquoi résister, puisqu'après tout on se sent prêt à s'investir et à assumer de nouvelles responsabilités ?

Un directeur est pétri de certitudes et il ne cède jamais : voici un mythe qu'il faut d'emblée oublier. Dans cette fonction, il faut savoir composer et oser douter, quitte à faire croire qu'on sait où on va, parce qu'il faut donner une direction et on ne le fait pas en bredouillant. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y a pas eu préalablement une longue phase de réflexion, de questionnement, de consultation et de négociation. L'aboutissement, c'est quand la synthèse est faite, qu'on est capable de communiquer avec ses partenaires et les emmener dans la direction choisie.

Emmener est le terme approprié : on fait aussi partie du voyage. On ne peut pas se contenter



d'indiquer une direction et regarder les autres hésiter, se mettre en route en ordre dispersé, s'étirer en longue colonne, oubliant parfois quel est le but poursuivi. Emmener, ce n'est pas faire acte d'autorité et de contrainte pour faire avancer les autres au même rythme et au pas ; c'est convaincre, motiver et mouiller sa chemise soi-même. C'est peut-être la grande différence avec le « manager », titre dont on affuble parfois le directeur d'une école, qui devient subitement chef d'entreprise. Les élèves et leurs parents sont des clients, la matière enseignée un produit et les enseignants des collaborateurs. Et normalement on peut diriger en examinant des graphiques de ventes, de bénéfices, de chiffre d'affaires. Une école n'entre pas dans cet habit ; la difficulté, voire l'impossibilité, de mesurer au quotidien le résultat des options prises oblige à adopter un style de direction qui n'est pas celui d'une entreprise privée ou d'une équipe de football. La preuve est qu'on ne licencie pas un directeur d'école comme on le ferait d'un manager ou d'un entraîneur. Il n'y a d'ailleurs pas de prime de fin d'année ou de match qui puisse traduire la satisfaction des actionnaires au terme d'un exercice.

Mix et Remix, séminaire de la CROTCS, Morat 2006

Le directeur doit avoir au moins deux compétences qui sont paradoxalement celles qu'on dénigre chez les adolescents d'aujourd'hui : être hyperactif ou le devenir, et exceller dans l'art du zapping. Zapper, parce qu'il faut toujours répondre aux multiples sollicitations : être disponible pour écouter le mal-être d'un élève, de parents ou d'un enseignant, sans oser leur dire : « revenez la semaine prochaine », tout en écrivant une lettre, en lisant un rapport et en répondant au téléphone.

On dit qu'il faut sept fois plus de temps pour écrire une lettre lorsqu'on est dérangé dans sa tâche. C'est probablement juste ; il suffirait bien sûr de ne pas accepter d'être dérangé pour être un directeur efficace. Mission impossible dans des écoles de la dimension de celles de l'espace BEJUNE, pour lesquelles les ressources humaines affectées à la direction se résument à la personne du directeur, qui reste un enseignant en exercice pour une part de son activité. Dans les quelques écoles secondaires du Canton du Jura qui ont fait émerger la fonction de directeur adjoint, c'est parce que le directeur titulaire a bien voulu partager sa décharge que cela est devenu possible. Il y a donc souvent deux personnes qui peuvent prendre du temps pour se concerter et harmoniser leurs pratiques, mais du temps qui devrait normalement servir à autre chose puisqu'il ne fait pas l'objet d'une allocation supplémentaire.

Devenir hyperactif, oui, mais en restant maître de la situation, au risque de finir la journée ou sa carrière sur les genoux, et de tout faire à moitié. Mais comment apprendre à ne rien faire – lire, se reposer, rêver – dans certains moments de sa

journée, alors que perpétuellement un tourbillon vous emporte et vous empêche de prendre un minimum de recul ? Comment faire des choix, savoir dire non et déléguer alors que vous êtes la plaque tournante du système ? Et comment ne pas devoir, comme les ordinateurs, devenir « multitâches » ? Comment réussir à entrer dans la salle des maîtres pour résoudre un problème et ne pas ressortir avec quatre ou cinq nouveaux problèmes ?

Une récente rencontre de directeurs avait pour thème : « diriger un établissement : panser ou penser ? » Voilà une formule qui résume bien le dilemme : être actif sur deux fronts. Celui de la réaction en résolvant les problèmes qui se sont posés, et celui qui consiste à être proactif en menant une réflexion, en donnant une direction tout en anticipant les situations qui pourraient devenir problématiques.

Il y a toujours au centre d'une turbulence une zone de calme ; celui qui sait diriger doit être encore capable de trouver cette zone de calme, pour prendre le temps de réfléchir sur les problèmes de fond, se composer une vision à long terme, mener une réflexion sur soi-même et renforcer sa capacité intérieure à faire face aux problèmes. Quand cela n'est plus possible, on se prend à se demander comment c'était « avant » d'être directeur... et comment ce sera « après ». Car dans nos contrées, cette fonction n'est que rarement exercée à vie et il y a toujours la possibilité de passer la main... et de pousser un autre collègue dans la marmite.

Daniel Milani
Directeur du Collège de Delémont



Le Lycée Blaise-Cendrars

une belle mécanique animée de son propre mouvement

Figés par les années qui les rendent trop brillants pour être fidèles, mes souvenirs de jeune enseignant miroitent ; il y a là l'enthousiasme de partager sens et valeurs, le plaisir de découvrir et de faire découvrir jusqu'où peuvent mener des aventures pédagogiques, et – assurément – le défi de ne jamais faire ressentir aux élèves dont je partage l'espace l'ennui sidéral qui a trop souvent été mon lot à leur âge. Et juste derrière, il y a une crainte, diffuse, latente : comment s'assumer pour vieillir heureusement face à ce public qui a toujours le même âge ? Comment éviter le grotesque qui arrivera irrémédiablement si j'oublie en leur compagnie que je ne suis pas eux et leurs 16 ans ?... Assurément, c'est de ce sentiment qu'est née très tôt la volonté de faire quelque chose à côté de l'enseignement pour voir les années passer et mieux percevoir l'aspect artificiel, même quand elle est magnifique, de la relation pédagogique (la vie n'est pas une succession de leçons de 45 minutes bien préparées dont le maître est la vedette). Or, faire autre chose pour un enseignant, c'est participer à la vie associative et sportive, enseigner à des adultes, entrer en politique, d'abord en dilettante, puis avec la surprise de constater qu'un prof littéraire peut non seulement comprendre des enjeux sociaux, environnementaux, économiques, mais encore, au gré des commissions dans lesquelles il siège, suivre et influencer (modestement) sur le ballet des millions qui rythme la danse d'une collectivité publique.

Indiscutablement, cette dernière activité a été le déclic qui m'a amené à renoncer à une partie de mes heures d'enseignement pour envisager un autre type de relations aux élèves, aux collègues, à l'institution. Les longues séances de discussion, l'élaboration de compromis improbables, la découverte de mécanismes subtils (souvent grippés), d'équilibres politico-économiques instables et de réseaux de femmes et d'hommes dévoués et serviables ont constitué peu à peu le substrat nécessaire à cette métamorphose inattendue. À cela s'est ajouté le sentiment devenu lancinant avec les années que l'enseignant peine à faire entendre son avis sur les structures qui déterminent son quotidien ou les méthodes qu'il doit appliquer. Notre

société produit tant de spécialistes susceptibles d'apporter leurs théories et leur caution aux autorités qu'il n'est guère besoin de voix supplémentaires... Il me paraissait dès lors opportun de me lancer dans la mêlée pour faire valoir 20 ans de pratique du métier !

Le Lycée Blaise-Cendrars tel que je l'ai trouvé en entrant en fonction était une belle mécanique animée de son propre mouvement et qu'il convenait absolument de ne pas briser. L'autonomie, voire la liberté dont disposent les enseignants au secondaire II, couplée à leur responsabilité de mener les élèves à réussir un examen commun à toutes les classes constitue une bonne garantie de qualité dans la mesure où chacun doit « trouver sa manière », définir à la fois sa matière ainsi qu'une pédagogie adaptée à chaque classe, presque à chaque élève (chaque enseignant devant être considéré de par ses qualifications universitaires comme un « cadre », il importe de lui laisser une marge de manœuvre pour rendre sa mission attractive sur la durée). Mon premier objectif a donc été, paradoxalement, de mettre en place une structure de direction qui « s'efface », qui soit aussi discrète que possible. Il s'agissait ainsi de respecter le territoire de chaque enseignant, plus même d'impliquer encore davantage chacun aussi bien dans le diagnostic et la résolution des difficultés posées par les élèves, leurs parents ou nos propres structures que dans l'élaboration de projets innovants. Ainsi, le rôle du maître de classe a-t-il été renforcé. De même, bien qu'il sache que la direction le soutiendra et sera à ses côtés pour l'aider en cas de besoin, chaque enseignant a été incité à aller le plus loin possible avec ses propres moyens pour trouver solutions et compromis avec une classe ou un élève qui poserait problème. Dialogue, concertation et esprit d'initiative (dans l'esprit des règlements) doivent primer pour faire de l'école la construction de tous !

Ma deuxième priorité a été de déterminer chaque année une série de projets collectifs réalisables dans un laps de temps déterminé et impliquant un maximum de groupes d'élèves et d'enseignants. Voici, à titre d'exemples, quelques-unes des réalisations récentes ou en cours : participer

à des journées citoyennes et publier un ouvrage sur une vision de la cité par les élèves, intégrer le réseau des écoles associées de l'UNESCO, mettre sur pied un concept d'échanges linguistiques individuels ou un débat politique mêlant élèves et candidats, élaborer un document de référence pour une approche de l'interdisciplinarité ou encore imaginer un concept pédagogique-énergétique pour mieux profiler l'enseignement de la physique et donner une visibilité à nos efforts en faveur de l'environnement. Manifestement, l'école bouge et est prête à s'investir, des collaborations s'esquissent avec des milieux de tous horizons ; bien que perchée sur les hauts de la ville, elle ne se fossilise ni ne s'isole. Reste la conscience d'avoir parfois voulu en faire trop, d'avoir puisé trop profondément dans les bonnes volontés présentes...

Les autres activités ne sont que zapping, bricolage, improvisation, communication. Les préoccupations budgétaires croisent des entretiens avec des élèves en difficulté, des problèmes administratifs voisinent avec l'organisation du concert du chœur du lycée ou la représentation de la pièce de théâtre, une discussion avec un professeur dont l'enseignement est contesté empiète sur la décision d'investir plusieurs milliers de francs pour réaménager l'aula. La fonction mêle les métiers : le directeur pédagogique (responsable aussi bien des attributions des branches que de la qualité générale de l'enseignement ou du respect de la discipline pour les élèves), le directeur administratif, le directeur des ressources humaines, le directeur financier, le psychologue scolaire (qui doit prendre en compte le mal-être de trop nombreux élèves dans le flottement de trop nombreuses familles), le directeur de marketing, le sous-intendant des bâtiments et des équipements ou encore le délégué culturel. Rarement, le temps laisse plus de quelques minutes pour exercer chacun de ces métiers. Il s'agit donc de décider vite ! Et lorsque l'école fonctionne (ce qui paraît parfois miraculeux au vu de la complexité de l'institution), il faut compter avec les contraintes typiques de notre société : un flux ininterrompu de paperasse administrative, de projections, enquêtes, statistiques diverses et de contrôles qui menacent de déséquilibrer le paquebot ! Mieux vaut donc former une équipe de direction soudeuse avec ses adjoints de direction, avoir confiance en des collaborateurs que l'on sait fiables et disposer d'un système de valeurs clair pour s'orienter. Le bonheur (à la mesure des enjeux qu'on s' imagine maîtriser) est à ce prix !

Patrick Hermann
Directeur du Lycée Blaise Cendrars
La Chaux-de-Fonds

Le Centre du Bas-Lac

encourager les projets pédagogiques



Cela fait vingt ans que je fais partie d'une équipe de direction dont treize ans en tant que directeur. Si auparavant des périodes « calmes » alternaient avec des périodes « chargées », en 2008, ces moments de répit, de réflexion, de bilan, de formation, n'existent malheureusement plus.

Les enseignants, mais aussi le grand public pensent que ce métier est essentiellement administratif; ce n'est pas le cas pour autant qu'on fasse confiance à la secrétaire!

Cette confiance doit être aussi accordée au corps enseignant si nous désirons ne pas « tuer » la créativité, l'enthousiasme, l'innovation, la motivation. Cela demande d'accepter une certaine prise de risque! Ma « philosophie » est de pouvoir dire, si possible, toujours oui aux projets des enseignants. Dès lors, il faut accepter la différence, la diversité qui – parfois – entament la liberté des autres. Nous venons de terminer un projet concernant la lecture, projet qui a duré trois semaines et qui a regroupé treize élèves en difficulté provenant de huit classes différentes. Inévitablement, le travail de quelques maîtres a été perturbé!

Mais le métier de directeur est surtout un métier de contacts avec les élèves, leurs parents, les

enseignants, la psychologue scolaire, le service socio-éducatif, les stagiaires en formation, les bibliothécaires, le service de conciergerie, les organismes parascolaires, les communes... Le temps est aussi pris par de nombreuses séances auxquelles nous participons ou que nous animons. Ces contacts rendent le métier passionnant et varié.

Le travail de directeur consiste souvent à mettre de « l'huile dans les rouages » afin que la machine ÉCOLE fonctionne, mais aussi à donner une ligne, à faire respecter certaines idées pédagogiques, des programmes et – surtout – à promouvoir des projets d'établissement et des projets pédagogiques.

La manière de gérer les problèmes de discipline est une des caractéristiques de notre établissement et représente un travail important qui demande du temps mais apporte une « qualité de vie » pour tous. Le directeur joue un rôle très important dans la gestion de la discipline. Il s'agit pour moi de mettre en place une politique cohérente dans l'établissement, de répondre à l'attente des enseignants, mais aussi à celle des parents et des élèves, ceux-ci étant différents dans la société d'aujourd'hui. D'une part bien des choses ont

changé durant ces vingt dernières années : les normes ne sont plus les mêmes, beaucoup de familles sont recomposées, l'arrivée des « techniques de l'information et de la communication » (TIC) perturbe maîtres, élèves, parents, ces derniers ayant par ailleurs toujours plus de peine à sanctionner leurs enfants et à appliquer ou tenir ces sanctions. Il n'est d'ailleurs pas facile d'avoir une politique claire en matière de sanctions tant les avis divergent sur cette question. D'autre part, j'ai le sentiment que dans l'École d'aujourd'hui, tel que le montre le schéma (cf. p. 31), tout le monde a peur de tout le monde.

Il s'agit de tenir compte de ces changements pour gérer la discipline et dépasser cette peur sous-jacente, pour établir des relations constructives entre les différents acteurs. C'est pourquoi nous avons, au Centre du Bas-Lac, profondément modifié notre approche dans le domaine de la gestion des problèmes de discipline. Lorsqu'un incident se produit, nous cherchons toujours à savoir si, derrière le « dysfonctionnement de l'élève », ne se cache pas un autre problème : situation familiale difficile, parents séparés, père ou mère absent, élève mal intégré, conflit avec les camarades, enfant seul une grande partie voire toute la journée... Bien souvent, ces renseignements nous permettent de mieux comprendre la situation et d'amener des solutions en accord avec la famille. C'est ce que j'appelle « aller chercher derrière ». Cette approche ne supprime pas la sanction, mais permet de l'adapter à la situation ou de la différer. Communiquer d'abord, sanctionner ensuite si nécessaire. La sanction immédiate risque de couper la communication, ce que l'élève veut « dire » par son comportement inadéquat restant alors ignoré. Nous sommes donc souvent amenés à prendre contact avec les parents car dans bien des cas, ces derniers peuvent nous aider à trouver des solutions tout comme nous pouvons nous aussi les aider à résoudre leurs difficultés. Ainsi, lorsque je téléphone à des parents, je dis souvent : « J'ai besoin de vous » et j'ajoute généralement, « vous avez peut-être aussi besoin de nous ». Cela veut dire que nous n'allons pas critiquer la famille ni l'École, mais que nous allons essayer de trouver ensemble des solutions. « Les parents se sentent souvent démunis, impuissants et seuls face aux difficultés vécues » (Éducateur, 1/2008). Ce dialogue en amont permet aux élèves et à leurs parents de mieux comprendre la sanction.

Lorsque l'on punit un élève, il faut aussi toujours penser aux éventuelles « représailles » que cela peut entraîner ; c'est surtout le cas dans les disputes entre élèves.

De plus, deux à trois fois par année, nous réunissons notre « réseau socio-éducatif » regroupant direction, médiateurs, psychologue, médecin scolaire, responsables socio-éducatives et de l'aide bénévole, maîtres concernés par une situation difficile. À ces rencontres participent aussi des représentants d'organismes externes : service médico-pédagogique, office des mineurs, Aide

En Milieu Ouvert, juge, responsable de la gendarmerie, afin de discuter des élèves en difficulté dans le but de trouver des solutions appropriées. L'information circulant dans les deux sens, ce travail en réseau est très apprécié à l'interne mais aussi par nos partenaires externes qui peuvent travailler de manière plus ciblée, complémentaire et anticiper lors de demandes de l'École.

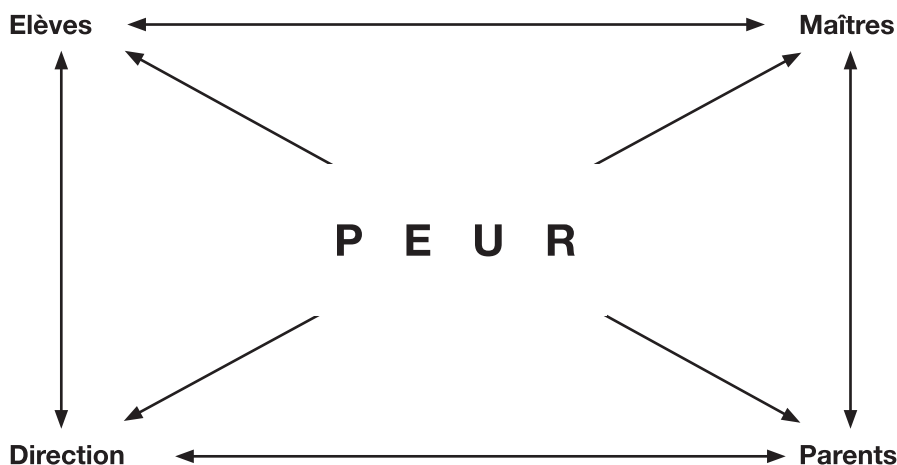
Lors de la formation de directeur que nous avons suivie, il nous a été dit que les activités de dépannage occupent le 70 % de notre temps ! Cela va du chat qui est indûment entré dans l'établissement aux nombreuses « petites » questions des enseignants en passant par un problème de matériel, un appareil défectueux, un problème de conciergerie.

Il est important de réduire ce taux de dépannage au maximum afin de laisser du temps au contrôle de l'enseignement (qui est souvent une reconnaissance du travail des enseignants), à la prise d'informations, à la formation continue des maîtres et à la gestion de projets.

C'est ce dernier point qui m'intéresse le plus ! Deux grands projets, qui ont fait l'objet d'une demande d'autorisation au Conseil d'État, sont en cours au Centre du Bas-Lac : l'enseignement par immersion (deux classes suivent l'économie familiale, l'éducation visuelle et artistique et le séminaire d'éducation civique en allemand) et l'intégration des élèves de terminale en section préprofessionnelle. Ces deux projets, qui mériteraient d'être développés (mais ce n'est pas le lieu dans cet article) font chacun l'objet d'un rapport que vous pouvez consulter sur notre site : www.rpn.ch/esbaslac.

En conclusion, je dirais que je vis un métier passionnant, valorisant et varié mais aussi frustrant, car le temps manque pour réaliser toujours un travail de qualité ou pour être plus disponible pour chacun.

Jean-Michel Erard
Directeur du Centre du Bas-Lac



Haute École Arc

l'énergie au service du futur

.....

La Haute École Arc est à l'image d'un vaisseau multidimensionnel. Elle est née du regroupement d'écoles aux missions différentes qui se développaient dans un cadre cantonal. Elle a fait renaître en existant une notion plus grande que celle de canton, celle de région.

.....

La Haute École Arc comme son nom ne l'indique que partiellement s'étend sur une région qui correspond à un arc tendu au-dessus du Jura Suisse; elle travaille de plus en plus avec l'autre Jura... géologiquement le même en fait, de l'autre côté de la frontière.

Pour diriger la Haute École Arc, il faut en premier lieu comprendre la région, car la Haute École Arc dispense des formations HES et celles-ci se caractérisent par un ancrage très fort dans l'économie locale. Pour piloter cette nouvelle Haute École, il faut aussi les compétences classiques en management, la volonté de développer un grand réseau et une légitimité dans le monde de la formation professionnelle. Mais la Haute École Arc étant multidimensionnelle, chaque interface constitue un risque potentiel de conflit. La principale qualité qu'il a fallu déployer, c'est de croire en son avenir et en son destin en tant que communauté car une fois les conflits dépassés, ces interfaces et cette multiplicité deviennent une force incroyable. Connaître et apprécier la région est indispensable pour comprendre l'esprit qui l'habite et celui des enseignantes et enseignants qui la font vivre. C'est aussi comprendre les partenaires locaux et avoir le pouvoir de développer des interactions avec eux: petites entreprises, mais aussi grandes firmes internationales implantées au milieu des vallées horlogères. L'horlogerie, la micro-technique sont des mondes en eux-mêmes auxquels il est impossible d'accéder sans développer la confiance et un sentiment de solidité et d'engagement pour la région.

Alors, pour une Parisienne qui a travaillé longtemps dans la ville centrale d'un pays encore assez centralisé, la notion de périphérie fut un apprentissage, mais un apprentissage facile, car mes expertises pour le Conseil de l'Europe portaient sou-

vent sur la démocratie locale et son exercice dans les ex-républiques soviétiques en reconstruction. Ces États nouveaux, où la centralité du pouvoir est encore prégnante, cherchaient des chemins pour faire vivre leurs régions. Les questions des minorités ont mobilisé mon engagement. Mes fonctions au sein de la direction de l'instruction publique du canton de Berne m'ont permis de découvrir le Jura bernois. La complexité du statut minoritaire dans un pays extrêmement démocratique était tout à fait passionnante, et le pays attachant; je n'ai jamais rien pu faire sans engagement. C'est un peu grâce à cela que j'ai pu accéder à la direction de la Haute École Arc et je pense que cette expérience à la direction bernoise de l'instruction publique m'a plus aidée à faire vivre l'âme de l'école que mes expériences en management de la formation, en direction de ressources humaines ou mon cursus de formation. Du Jura bernois, ma connaissance s'est élargie au canton du Jura, prolongement logique, et au grand canton voisin de Neuchâtel. Ce dernier, fort différent et pourtant complémentaire, est très solidement identifié dans l'Arc Jurassien finalement.

Mon rôle de directrice consiste bien sûr avant toute chose à comprendre l'univers de la formation professionnelle supérieure et à alimenter des débats de fonds sur les besoins actuels et futurs en matière de formation et de recherche et à donner à chacun des trois cantons la garantie que leurs intérêts sont justement pris en compte par l'école.

Outre la dimension géographique, il faut ajouter une dimension multidisciplinaire forte et d'autant plus marquée qu'elle est professionnelle. Comme directrice de cette nouvelle école, je ne maîtrisais pas toutes les matières, mais mon rôle n'est en rien de me substituer à l'expertise des direc-

teurs de domaine et des responsables de filières. Pour que cette école se développe et vive, j'ai compris que seul un mode de management qui laisse une grande part d'autonomie aux directeurs de domaines est possible. Ils sont les spécialistes de leurs matières et peuvent développer des projets de formation et de recherche originaux. Diriger la Haute École Arc, c'est s'adjoindre une équipe de direction solidaire et compétente qui transmet plus loin aussi cet esprit de confiance. Ce sentiment existe et l'identification à des valeurs de transparence, d'engagement, de solidarité est certainement un projet réussi au sein de l'école.

Piloter la Haute École Arc, c'est également trouver sa place au sein de la grande HES romande, ce qui ajoute encore une dimension complémentaire. Ce n'est pas aisé. Je suis convaincue que l'ensemble romand est le niveau indispensable de collaboration pour le niveau universitaire, mais il ne doit pas réduire les écoles dynamiques des régions à des annexes pilotées de manière centralisée, il y a trop d'enjeux de société à appauvrir une région. Les jeunes doivent pouvoir disposer d'une offre locale. Même si la mobilité est valorisée, elle ne peut ni ne doit se faire toujours dans la même direction. Diriger la Haute École Arc, c'est aussi être un acteur économique, un partenaire pour l'industrie et cela sous-entend disposer de compétences décisionnelles pour lancer des projets ambitieux. La complexité de la structure financière de l'école, qui gère aussi les flux d'étudiants envoyés dans l'ensemble de la HES-SO¹, exige des compétences de gestion importantes que fort heureusement ma formation initiale en sciences économiques m'a permis d'acquérir, sans elles et une équipe financière remarquable, j'aurais eu du mal à maîtriser rapidement les éléments fondamentaux des coûts qui impactent profondément les décisions politiques.

Mais plus que ces aspects, la direction de la Haute École Arc est avant tout une aventure humaine, au service de la formation et d'une région qui a du talent et mériterait d'être encore mieux valorisée. Je constate au terme de ces quelques lignes qu'il est presque impossible de décrire toutes les dimensions qui font de cette école une institution qui n'est pas ordinaire et qui démontre combien le pari de la construire fut audacieux... et, je l'espère, visionnaire.

Brigitte Bachelard
Directrice générale de la Haute École ARC

¹ Haute école spécialisée de Suisse occidentale

Diriger en éducation

quelques réflexions en 7000 signes

Depuis plus de trente ans, j'œuvre à l'accompagnement et à la formation des dirigeants de l'éducation au sein de différents pays et je leur voue le plus grand respect. À maints égards, ces femmes et ces hommes qui consacrent une large partie de leur vie – y compris trop souvent de leur vie privée! – à la gestion d'un établissement sont de l'ordre des « premiers hommes » de Camus... Ces personnes participent pleinement à la construction du monde... sans laisser de traces... Ce sont des travailleuses et des travailleurs de l'ombre. Diriger un établissement scolaire est un métier où il faut apprendre à devenir modeste, à soutenir et à encourager sans cesse les autres sans être en attente d'un retour...

Oh! Certes! Il y a des « beaux cas » de dirigeants « toxiques » qui m'ont d'ailleurs permis d'écrire plusieurs études de cas sur la question, mais dans l'ensemble le milieu de l'éducation sait bien composer avec ces « phénomènes pathologiques » et déployer les régulations nécessaires. L'une des raisons en est probablement le fait que, par essence, un dirigeant scolaire est une personne « surexposée » : il dispose de très peu de replis, il ne peut longtemps « faire semblant » sans perdre sa crédibilité et, par-delà, sa légitimité. Pour reprendre l'expression d'Enriquez dans *L'art de gouverner*, il exerce un « pouvoir nu » sur les personnes, un pouvoir « sans médiation »... Freud identifiait cette fonction à un « métier impossible ». Les deux autres « métiers impossibles » selon Freud¹ étaient l'enseignement et les soins portés à la santé des autres. À maints égards, un dirigeant scolaire cumule ces trois métiers impossibles...

Diriger en éducation est un métier complexe et « sur-prenant » dont la communication de la réalité de son exercice et de ses pratiques est souvent difficilement transmissible à celles et à ceux qui ne l'ont pas « vécu en actes »... Et l'avoir vécu en actes, c'est d'abord avoir vécu en actes le métier d'enseignant... C'est probablement pour cette raison que les pays, où se sont développées les formations valorisées et reconnues en gestion de l'éducation, ont choisi de confier ces dernières aux facultés d'éducation ou à leur équivalent comme l'École supérieure

de l'Éducation nationale de France. Dans les Amériques, les programmes de formation en gestion de l'éducation ne se sont pas développés au sein des écoles de commerce ou d'administration publique. Au Québec, par exemple, le premier programme de master en gestion de l'éducation a été mis en place à l'Université de Sherbrooke en 1969 et les tentatives conduites par l'École nationale d'administration publique ou l'École des hautes études commerciales pour occuper ce champ de formation ont toujours échoué. Les associations professionnelles de dirigeants scolaires se sont aussi régulièrement opposées à des formes de marchandisation de leur profession par l'enseignement supérieur et ont exercé des pressions majeures auprès des universités pour que les programmes comportent des dimensions professionnelles importantes. Par exemple, au sein de mon département, la presque totalité du corps professoral a assumé des fonctions de direction en éducation. Bien sûr, cela n'a rien à voir avec le « coup de la potion magique d'Obélix »... Mais avoir été du métier, cela permet de prendre du recul à l'égard des enseignements normatifs et prescriptifs sur le « ce-qu'il-faut-faire » et des propos excessifs, irréels et parfois méprisants tenus à l'égard des directions d'établissement responsables de « tous-les-maux-de-l'éducation-et-encore-plus ».

Pour avoir été du métier, mais d'abord et avant tout avoir été sensible à l'exercice de ce dernier, un métier qui se décline plus souvent qu'autrement au quotidien par un travail constant de création, j'ai compris très tôt au début de ma carrière universitaire que je me devais de tenir au moins deux lignes d'écriture majeures : l'une pour le milieu de la recherche universitaire et ses référentiels, l'autre pour les dirigeants qui assument et vivent au quotidien la « construction du monde »...

Au cours des quatre dernières décennies, un effort remarqué de la recherche en gestion de l'éducation a été réalisé. Celui-ci est souvent méconnu. Il manque visiblement une synthèse internationale sur la question. Puis, dans ce domaine comme dans d'autres, il manque trop souvent d'interprètes, de traducteurs entre les résultats

de la recherche et le déploiement des pratiques professionnelles. Les dirigeants en exercice n'appliquent pas des « théories »... Mais, si en tant que formateur universitaire, on sait réaliser l'effort de traduction, trouver les « mots pour le dire », construire un dispositif approprié de formation... d'aucuns reconnaîtront, comme aimait le répéter Kurt Lewin, « Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie ».

Diriger un établissement scolaire en 2008, ce n'est pas différent de ce qu'il en fut en 2007 et de ce que cela sera en 2009... Bien sûr! Je pourrais rappeler tout ce qui change, mais, somme toute, l'essentiel n'est pas là. J'escamoterai donc le panorama de l'événementiel qui passe – et repasse! – pour me consacrer au travail du paysagiste. Car diriger en éducation s'apparente davantage au travail du jardinier qu'à celui du technicien qui applique des formules de gestion. Si, suivant les pays, la classification du métier peut-être identifiée à celle d'un « fonctionnaire »... c'est bien dans le sens le plus noble du terme que s'exerce cette profession de service public.

Les personnes d'expérience vous le diront, « diriger en éducation ce n'est pas commander ». C'est un travail constant de terrain plus que de hauteur. C'est apprendre à aménager l'espace, à tracer certains sillons plus que d'autres, à y semer quelques graines de projets sur une terre parfois trop sèche, et cela, en espérant que l'inondation n'est pas pour demain, que les tempêtes seront brèves et que des plantes réussiront à pousser à travers le macadam du quotidien. Les dirigeants en éducation qui font acte d'un courage de tous les jours et qui sont d'une efficacité remarquable dans leur action quotidienne demeurent plus souvent qu'autrement des jardiniers méconnus. Ils se mettent rarement en valeur, n'écrivent pas d'autobiographie, demeurent modestes dans leur réussite et sont soucieux de maintenir un équilibre dynamique entre leur vie professionnelle et leur vie privée.

Diriger en éducation est un métier d'étoffe humaine, de création personnelle... Au-delà de la technicité de la tâche, on dirige avec ce que l'on est, qui est le produit de là où nous venons et les racines de là où nous

voulons aller... En des décennies, nous n'avons jamais réussi à cloner un dirigeant scolaire... Et, ma foi ! C'est fort bien ainsi !

En terminant, ce trop bref article limité à 7000 signes, j'aimerais inviter les enseignants à s'intéresser à ce métier. À maints endroits, il est devenu difficile d'encourager des enseignants à l'exercice de cette profession. Au point que l'on songe à ouvrir – si cela n'est déjà pas le cas – des postes de direction d'établissement à des diplômés de gestion et de commerce.

Certes, devenir dirigeant en éducation, c'est quitter un certain confort professionnel d'enseignant pour l'exercice d'une fonction qui nécessitera le plus souvent des années d'expérience pour trouver un confort relatif. Devenir dirigeant en éducation, c'est le plus souvent passer d'un état professionnel d'enseignant à un état professionnel de dirigeant. C'est faire des deuils, c'est accepter des ruptures et une mutation identitaire. Toutefois, diriger en éducation c'est aussi poursuivre une carrière de formateur, mais sous un angle différent, souvent complémentaire, parfois moins évident à assumer. En somme, être le responsable d'un établissement scolaire c'est évoluer quelque part entre être mi-enseignant et mi-dirigeant. C'est une situation ambiguë où démontrer trop d'intérêt pour la pédagogie n'est pas mieux reçu que de se préoccuper uniquement de questions administratives. Mais, c'est au sein de telles situations d'équilibriste que germent et se déploient nos possibilités créatrices...

Guy Pelletier², Ph. D.
Université de Sherbrooke

Les directions d'établissements scolaires face aux anciens et nouveaux défis



La direction d'établissement est devenue une profession en soi, car la recherche est aujourd'hui largement parvenue à définir les savoirs savants et pratiques en jeu, même s'il manque encore des systématisations permettant d'en dégager des référentiels de compétences précis et généralisables. Alors que les publications et les formations concernant le management et le développement organisationnel se multipliaient depuis une quarantaine d'années, il a fallu en effet un certain temps pour que les théories récentes sur le développement organisationnel percent dans le monde scolaire. Selon Buchen & Rolff (2006), ce retard interroge et renvoie aux explications suivantes :

- Il a fallu des discussions très longues et un travail de persuasion tenace auprès des représentants des ministères de l'éducation, au sein des instances de coordination scolaire et enfin auprès des personnes exerçant le métier de directeur pour que celui-ci soit progressivement perçu comme une profession à part entière.
- De nombreuses expertises et de rapports rédigés à la demande de nombreux gouvernements préoccupés par l'avenir de leurs systèmes éducatifs n'ont cessé de rendre attentif à la relation étroite existant entre les réformes pédagogiques réussies et l'existence de directions d'établissements compétentes (Gather Thurler & Perrenoud, 2004).
- Les récents modèles de gouvernance émanant des réformes de l'administration publique ont considérablement ren-

forcé et accéléré le processus menant vers une plus grande autonomie et responsabilisation des établissements scolaires.

- Les nouvelles responsabilités auxquelles les directions d'établissements doivent dorénavant faire face représentent pour eux non seulement des défis énormes qu'ils doivent souvent affronter sans véritable support de la part de leurs supérieurs hiérarchiques. Elles posent aussi un problème de fond essentiel qui peut représenter une difficulté majeure pour une partie des personnes concernées. Car elles entraînent une rupture culturelle au sein d'un corps professionnel où l'on a pendant longtemps pratiqué le principe du « pairs parmi des pairs », c'est-à-dire maintenu le flou quant aux différences statutaires, pouvoirs de décision et responsabilités de maintien et de développement de la qualité.

La redéfinition des tâches des directions d'établissement, leur explicitation dans des cahiers de charges et l'exigence d'une formation tertiaire spécifique qui ont actuellement lieu dans la plupart des pays occidentaux met un terme à ces ambivalences du passé et constitue les bases d'une nouvelle identité professionnelle : la direction de l'établissement est en train de devenir une profession à part entière.

Pour exercer cette profession, il est important que la personne développe des compétences de haut niveau, afin de pouvoir faire face à la complexité croissante qui

¹ Sur la question des « métiers impossibles » selon Freud, voir le texte de Mireille Cifali disponible sur le site <http://leportique.revues.org/document271.html>

² Depuis le début des années 2000, l'auteur intervient régulièrement dans la formation des dirigeants de l'éducation en Suisse. On pourra retrouver un certain nombre de ces textes sur les sites : <http://www.forres.ch/textes.htm> ; www.responsablescolaire.ch ; www.afides.org ; <http://www.usherbrooke.ca/education/personnel/professeur/gef/pelletierguy.html>

traverse les divers champs d'action qui sont les leurs. Grâce à une analyse transversale de 70 études sur des personnels de direction, Waters, Marzano & Mc Nulty (2004, p. 49) ont mis en évidence 21 responsabilités pour lesquelles il a pu être démontré qu'ils entretiennent une relation directe et significative avec l'amélioration du niveau de performance des élèves des établissements concernés. Bien que ces 21 énoncés soient interdépendants et ne se laissent pas isoler aussi facilement sur le terrain, les auteurs maintiennent qu'ils représentent des caractéristiques spécifiques et observables auprès de directions d'établissements efficaces. Ces dernières :

- oeuvrent en faveur de valeurs et normes communes et cultivent le sentiment d'appartenance ainsi que la coopération entre les membres de l'équipe (culture scolaire);
- développent et mettent en œuvre des procédures communes et partagées par tous les membres de l'équipe scolaire (règles);
- libèrent les enseignants des soucis causés par certains troubles du comportement et qui interfèrent avec l'enseignement-apprentissage (discipline);
- veillent à ce que les enseignants disposent de moyens de travail et d'occasions de formation en suffisance (ressources);
- s'impliquent directement dans la planification et dans la mise en œuvre du curriculum, dans le développement de l'enseignement-apprentissage, ainsi que dans la mise en place de moyens de contrôle permettant de réguler les effets produits;
- possèdent des connaissances constamment mises à jour en ce qui concerne l'évolution des systèmes scolaires (connaissance du développement des disciplines et du développement organisationnel en milieu scolaire);
- élaborent des objectifs clairs pour le travail commun au sein de l'école et les rappellent systématiquement (focalisation);
- cherchent le contact personnel avec les enseignants et les élèves (visibilité);
- entretiennent un dialogue intensif et authentique tant avec les enseignants qu'avec les élèves (communication);
- reconnaissent et valorisent le travail investi par les individus (reconnaissance des personnes);
- représentent l'établissement avec succès auprès des partenaires externes et tout autre instance concernée (représentation vers l'extérieur);
- impliquent les membres de l'équipe enseignante dans la planification et la mise en œuvre des décisions importantes;
- connaissent et reconnaissent les réalisations, mais perçoivent et pointent également leurs faiblesses (renforcement);

- montrent de l'empathie envers les enseignants et tout autre personnel non-enseignant (relations sociales);
- soumettent à la réflexion commune certaines pratiques au sein de l'établissement œuvrent en faveur de leur dépassement (changement);
- incitent à l'innovation et favorisent sa mise en œuvre (optimisation);
- communiquent et mettent en œuvre leurs idées et leurs visions d'un « bon » établissement;
- organisent un contrôle systématique de l'impact des pratiques pédagogiques existantes en ce qui concerne l'amélioration visée des performances des élèves (monitorage et évaluation);
- adaptent leur pilotage à la réalité locale et gèrent avec souveraineté les transformations et perturbations inévitables (flexibilité);
- connaissent les détails et les problèmes du quotidien scolaire et savent identifier et énoncer les problèmes existants ou à venir (attention situationnelle);
- s'assurent que les enseignants prennent connaissance des théories et exemples de « bonnes pratiques » les plus récentes et veillent à ce que la pratique réflexive devienne partie intégrante de la culture du travail au sein de l'équipe (professionnalisation interactive).

À partir de ce qui précède, il est possible, avec Scheerens, Glas & Thomas (2003), de résumer les tâches d'une direction visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage en 5 points :

- Elle évite que les activités administratives priment sur le développement et l'amélioration de l'enseignement-apprentissage (attention accordée à l'enseignement).
- Elle conseille les enseignants concernant les problèmes de l'enseignement-apprentissage, et ceux-ci lui accordent le droit de contrôler la qualité de leur travail (conseil et contrôle).
- Elle compare les données externes et internes pour vérifier s'il a été possible de réaliser une amélioration du niveau de performance des élèves (méta-contrôle).
- Elle stimule et soutient toute démarche que l'équipe entreprend pour améliorer les dispositifs pédagogiques (développement de la coopération au service de l'enseignement-apprentissage).
- Elle œuvre en faveur du développement professionnel des enseignants (professionnalisation).

Certains diront que ces listings n'apportent rien de nouveau, mais font partie du quotidien et des préoccupations de tout acteur scolaire. D'autres comme Pelletier (2006) ou Bonsen (2003) affirmeront que la prise en compte de ces énoncés transforme et transformera fondamentalement les tâches

des directions d'établissement, non seulement à cause des nouveaux besoins d'action, mais également à cause des valse-hésitations qu'apportent les changements décidés par le politique. Dire, avec Pelletier (ibid.) et Bonsen (2003) que les personnels de direction doivent aujourd'hui adopter des comportements plus « politiques » est devenu un euphémisme. Les nouvelles compétences qu'elles sont appelées à développer ne relèvent pas uniquement des conséquences des réformes récentes, mais bien davantage de l'évolution de l'exercice de l'autorité au sein des sociétés caractérisées de plus en plus par la complexité, l'incertitude et les ambiguïtés qui s'associent aux nouveaux modes de gouvernance et à la transformation des rapports de pouvoir entre le politique et le public.

En quelques années, nous sommes ainsi passés de l'exercice d'une autorité traditionnelle, qui avait peu à s'expliquer, à la nécessité d'une autorité dont la légitimité repose sur la capacité des directeurs à dire, argumenter, à mobiliser, à générer de la confiance et à créer une véritable communauté de pratiques orientée vers la lutte contre l'échec scolaire... bref, à faire preuve d'un ensemble de connaissances et de compétences complexes qui sont intrinsèquement associées à l'exercice d'un leadership à la fois culturel, pédagogique, politique et transformationnel. Il reste à voir si les processus en cours « forgeront » (Martuccelli, 2006) des individus rétractés et pliant sous les charges ou susciteront l'émergence de nouvelles pratiques professionnelles et organisationnelles au sein des établissements scolaires.

Monica Gather Thurler
Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Bibliographie

- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation*. Münster : Waxmann Verlag GmbH.
- Buchen, H. & Rolf, H.-G. (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim : Beltz.
- Gather Thurler, M. De Rham, C. & Progin, L. (à paraître). Gouvernance et professionnalisation : des cadres scolaires à l'épreuve du réel, In G. Pelletier (Ed.) *La gouvernance en éducation, régulation, pilotage et encadrement intermédiaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (2004). *Professionnalisation et formation des chefs d'établissement, Administration et Education*, 102, 67-76.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Pelletier, G. (2006). *Diriger au temps des réformes éducatives... Un travail de sherpa. Communication au Colloque international La nouvelle gouvernance en éducation, tenu à Montréal du 11 au 13 octobre 2006, Revue Savoir, 12 (2), sites www.afides.org et www.forres.ch.*
- Scheerens, J. Glas, C. & Thomas, S.M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A systemic approach*. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Waters, J.T., Marzano, R.J. & Mc Nulty, B. (2004). *Leadership that Sparks Learning, Educational Leadership* 61, 7, 48-51.

L'école primaire de Porrentruy

Comment devient-on directrice d'une école primaire



Chaque gouvernement cantonal précise les droits et les devoirs des directeurs, il en règle en particulier la rétribution, la diminution du temps d'enseignement et l'appui administratif. L'école primaire de Porrentruy n'échappe pas à cette règle.

Quel responsable pour quel établissement ?

Comme chaque cercle scolaire a ses spécificités, il n'est peut-être pas indispensable de situer, tant administrativement que géographiquement la nature de l'établissement scolaire auquel il est fait allusion ci-dessous.

Ainsi donc, dans le canton du Jura, pour un établissement qui compte :

- 27 classes, allant de l'école enfantine à la 6^e année primaire en passant par des classes de soutien et transition (classes à effectif réduit dans lesquelles des enfants effectuent leur 1^{re} année primaire sur 2 ans)
- quelque 500 enfants, dont l'âge se situe entre 4 et 12 ans
- 50 collègues, dont les mandats vont du temps complet à quelques leçons d'enseignement dispensées hebdomadaire-

ment en passant par les postes en duo, le directeur – qui, soit dit en passant, est avant tout un enseignant parmi les autres – bénéficie d'une décharge de 12 leçons hebdomadaires, soit l'équivalent de moins d'un demi-poste d'enseignement (un temps complet représente 28 leçons hebdomadaires, respectivement 26 passé l'âge de 50 ans).

Comment accède-t-on à ce poste ?

Le plus souvent parce le prédécesseur cède la place pour bénéficier d'une retraite « bien méritée » ou alors qu'il s'engage dans une autre voie ou encore qu'il souhaite reprendre un poste à plein-temps à la tête d'une classe, ce qui est relativement rare au niveau de l'enseignement primaire.

Comment le directeur est-il nommé ?

Lors de la vacance du poste, il appartient à la commission d'école du lieu – avec, dans la mesure du possible, l'aide du directeur sortant – d'effectuer les démarches et recherches nécessaires en vue de repourvoir le poste. Bien que la mise au concours paraisse dans le Journal officiel cantonal et soit ainsi ouverte à tout enseignant en poste dans le canton, le

choix est généralement porté sur un enseignant de l'établissement, lequel aura été préalablement plébiscité par ses propres collègues. Le choix de la commission d'école devra encore faire l'objet de la ratification du Département de l'instruction publique.

Les multiples facettes de la fonction - le mandat du directeur

La direction d'un établissement ne peut se refléter au travers de textes et articles de loi. Ainsi, si la loi scolaire définit sommairement les tâches à accomplir par le directeur, les réalités du terrain ont tôt fait de s'imposer et les limites se définissent d'elles-mêmes, d'autant que le temps attribué à la pratique du mandat se situe largement au-dessous des besoins effectifs.

Pourquoi ma postulation ?

Un challenge !

« C'est l'occasion qui fait le larron ! ». La retraite de mon prédécesseur représentait une opportunité qui n'allait vraisemblablement pas se présenter une nouvelle fois. J'avais été sollicitée par des collègues ; ma situation privée me permettait d'envisager quelques modifications de mon « train-train » quotidien. De plus, l'argu-

ment « Pourquoi pas une femme à la tête de l'École primaire de Porrentruy ? » ne me laissait pas indifférente... Alors, si je m'en sentais le courage (c'est aussi de cela qu'il s'agit !), je pouvais me permettre d'accepter ce défi :

- Me prouver à moi-même que j'étais à même de mener à bien la charge que l'autorité scolaire voudrait bien me confier, cela sans oublier que je devrais répondre à l'attente des collègues par lesquels j'avais été plébiscitée.
- Après 30 années d'enseignement dans le même établissement, c'était une manière d'éviter que la routine ne s'installe dans ma manière d'enseigner à la tête d'une classe.
- À l'époque de ma nomination, la construction d'une nouvelle école en était encore à ses balbutiements. Aussi, dès mon entrée en fonction, j'ai suivi pas à pas les étapes d'une réalisation qui fait aujourd'hui la fierté de notre cité... et naturellement la mienne par la même occasion.
- C'était aussi une volonté de voir, de vivre, de sentir un établissement scolaire sous un angle différent. En tant qu'enseignante sous les « ordres » d'un directeur, j'ignorais – tout comme mes collègues – la somme des tenants et aboutissants qui font que l'institution « École » fonctionne envers et contre tout, tant sur le plan communal que cantonal.

Les rapports directrice - enseignants

Pas toujours évident de « porter deux casquettes » surtout après les années au cours desquelles des liens d'amitié, de camaraderie et de collégialité se sont tissés. Pas facile de passer de collègue à... « supérieure hiérarchique » ! Pas vraiment évident de faire passer des directives qui arrivent « d'en haut », de convaincre ses pairs en n'étant soi-même pas toujours persuadé du bien-fondé de ce que l'on va demander, voire exiger... car c'est aussi de cela qu'il s'agit parfois. Comme l'institution « École » est en perpétuel mouvement, certaines prises de position provoquent quelquefois le mécontentement d'une partie du corps enseignant... Ayant toujours mis l'accent sur la participation de tous lors de la prise de décisions, j'ai eu la chance de pouvoir exercer mon mandat dans le respect réciproque et ce, malgré les divergences qui surviennent inévitablement.

Comment j'ai vécu ce mandat

C'est bien vrai que mon « train-train » quotidien tant professionnel que privé a été plutôt bouleversé... Durant 6 ans j'ai « un

peu » mis ma vie associative entre parenthèses... Mes parents et amis ont plus souvent qu'à leur tour eu à faire à un courant d'air ! Quelquefois aussi, j'aurais souhaité disposer de plus de temps pour ma classe, plutôt que de passer des heures dans les paperasses ! Mais qu'à cela ne tienne, au final, le positif de ces six dernières années l'emporte largement sur le négatif... si toutefois ce terme a sa place ici ! (Je préfère le remplacer par « difficile¹ »). Finalement, après six années d'activité... intensive, je pense avoir réussi mon challenge !

Le message à transmettre à mon successeur ou à tout autre collègue en passe de devenir à son tour directeur

Voilà, tu peux reprendre ce « papier » au départ et constater que la roue tourne avec ses impondérables, ses improbables et ses renouvelables...

Quoi qu'il en soit, si tu as accepté la fonction, tu en retireras énormément de satisfactions qui, à n'en pas douter, gommeront quelques inévitables déceptions. Au travers de ce que tu vas vivre, tu vas t'enrichir, de cette richesse dont personne ne pourra te délester mais que tout un chacun pourra t'envier.

Anne-Marie Rebetez
Directrice de l'école primaire de Porrentruy

Billet d'humeur ...trice ou ... teur ?

Dans les établissements scolaires d'ici, la majorité des directrices sont des directeurs, et une partie des sous-directeurs sont des sous-directrices... Spécificité régionale ? Pas vraiment, d'autres ont fait le même constat, dans différentes régions du monde occidental. Les recherches de Cacouault et Combaz¹ par exemple en témoignent et évoquent plusieurs facteurs explicatifs : les femmes, en plus de manquer de la disponibilité nécessaire, auraient « moins d'attirance pour la conception « managériale » de la fonction » telle qu'elle s'est développée ces dernières décennies.

De la disponibilité

Nous y voilà ! Pour être directrice, il faut être célibataire sans enfant ou déléguer sans état d'âme à *Concetta* – une perle ! –, la totalité des tâches domestiques. La gestion des couches-culottes, des devoirs, de la

Nintendo et des surgelés ne laisse pas aux femmes suffisamment de disponibilités pour un poste qui les veut toutes ! Disponibles et souriantes de jour, partageant leur couche avec les dossiers les plus chauds la nuit.

Les femmes sont pourtant généralement douées (plus que les hommes paraît-il ? pour le *multi-tasking*, cette capacité qui permet à un ordinateur de gérer plusieurs programmes en même temps, à un enfant de faire ses devoirs devant la télé et à une femme de se faire les ongles en téléphonant à une copine... que dis-je ?... cette capacité qui permet aux femmes de gérer – souvent dans l'urgence – la complexité d'une entreprise (des ressources budgétaires au remplacement de la secrétaire malade, en passant par la conduite de réunion et l'achat d'une nouvelle photocopieuse), tout en s'occupant de leurs enfants, de leurs vieux parents, de leur conjoint grippé ou déprimé... profitant de leur jogging vespéral pour sortir le chien sur le chemin du supermarché ! Elles devraient donc être capables de diriger un établissement scolaire.

Mais en ont-elles envie ?

De la motivation

Qu'est-ce qui motive un homme ou une femme à renoncer à l'enseignement pour s'atteler à la direction de l'établissement dont on sait qu'il s'agit d'une tâche complexe, semée d'embûches et de nœuds gordiens, qui implique des décisions possiblement impopulaires et une marge d'action, de création et de changement rarement à la hauteur des ambitions ? Je vois deux cas de figure :

- Prestige, visibilité, pouvoir. Quel que soit l'ordre dans lequel on place les termes, la personne qui recherche ces éléments dans la fonction est probablement centrée sur son plan de carrière individuel. Et selon mes préjugés (et quelques recherches, op.cit.), il s'agit plutôt d'un homme.
- Engagement, réalisations, abnégation. Nous avons là quelqu'un qui cherche à s'investir dans un plan de développement collectif et institutionnel. Nous y voyons plutôt une femme.

Bien sûr, les croisements sont possibles : quelqu'un peut être attiré par un poste prestigieux et avoir envie de s'engager avec abnégation. Mais je doute que l'attrait du pouvoir et de la visibilité soit facilement compatible avec un plan de développement institutionnel concerté... Mais je peux me tromper !

De la conception du rôle

Il paraît que les femmes ont un autre style de gestion que les hommes : elles privilè-

¹ J'utiliserais ce terme face à des situations parfois inextricables d'enfants en souffrance pour toute sorte de raisons qu'il serait inapproprié de décrire dans cet article mais qui se présentent néanmoins de temps à autres et devant lesquelles le responsable d'établissement se trouve malheureusement démuni.

gient une gestion participative et intégrative, alors que les hommes ont tendance à engager des rapports de domination³. Ceci expliquerait que l'on trouve davantage de femmes dans les postes d'adjoint ou de sous direction, puisque «*les «chefs» se caractérisent avant tout par des expressions qui traduisent de façon non ambiguë l'exercice de l'autorité, alors que les qualités des adjoints se déclinent prioritairement dans le registre de la régulation, de la médiation ou de la négociation.*»⁴

La recherche nous apprend aussi qu'il existe un phénomène d'auto-exclusion. Les femmes doutent de leurs capacités et renoncent à postuler parce «*le niveau d'exigence qu'elles s'imposent pour envisager cette carrière est comparativement plus élevé que celui des hommes*»⁵. Et pourtant, elles sont meilleures ! Lorsqu'elles se lancent, elles sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à être reçues !⁶

Par ailleurs, certains prétendent que le *leadership* est un «concept masculin» et que cette représentation mentale contribue à l'édification du «plafond de verre» qui freine l'avancement des femmes dans l'institution⁷... Quels que soit le mécanisme et la matière du plafond, cela fonctionne ! Mais il semblerait que, de plus en plus, on attende des *leaders* qu'ils soient sensibles, créatifs, honnêtes, dotés d'intelligence émotionnelle, et capables de travailler en équipe⁸... L'espoir est donc permis puisque l'objectif ne serait alors plus de trouver des femmes capables d'adopter un style de *leadership* viril, mais bien de donner à la gent féminine l'opportunité d'exercer son propre style de conduite institutionnelle⁹.

Les enjeux de la tâche

Diriger un établissement scolaire, c'est gérer une entreprise de manière rentable et compétitive, dont le produit – l'élève – ne peut être mis à la poubelle et recommencé s'il y a erreur ou malfaçon. C'est aussi être un animateur pédagogique de pointe, capable d'initier des projets d'établissement, de piloter des réformes, de coordonner des équipes, de soutenir et conseiller les enseignants dans leur tâche.

Il faut donc être doté de vision binoculaire : avoir le regard sec et tranchant du gestionnaire qui compte ses sous, s'attache à rester compétitif et veille à bien huiler les rouages de son administration, tout en ayant simultanément la compréhension épistémologique, pragmatique et humaine que nécessitent l'apprentissage et le bien-être de tous les élèves, donc le confort de tous les enseignants. Bref, il ne faut pas souffrir de strabisme et diffuser, en tout temps, un halo d'empathie doublé d'une exceptionnelle capacité à sortir de sa manche des solutions

personnalisées aux problèmes – d'adultes ou d'enfants – qui apparaissent dans le cadre de la porte, la rage dans le regard ou le mouchoir à la main...

Finalement diriger un établissement scolaire, c'est exercer le pouvoir, même si certaines femmes n'aiment pas cette idée et cherchent un biais en impliquant les collaborateurs dans la définition des grandes orientations et en déléguant des responsabilités pour valoriser les compétences de chacun...

Quelques conseils malicieux pour prendre et garder le pouvoir

L'exercice du pouvoir n'est pas une mince affaire. Il faut tirer les ficelles aussi discrètement que possible et se montrer capable d'imposer des mesures impopulaires en laissant croire qu'il s'agit de miraculeuses aubaines... Voici donc quelques conseils, rédigés au masculin sans respect aucun pour les valeurs épiciennes... mais dont j'espère que les femmes ne s'inspireront jamais.

«*L'autorité, comme l'endive, a besoin d'ombre pour prospérer*». Affichez au fond de votre tiroir cet aphorisme (attribué à Mendel¹⁰, mais que j'ai, pour ma part, découvert sur le calendrier de la cuisine de ma grand-mère). Cette vérité se rappellera à votre bon souvenir chaque fois que vous chercherez votre crayon rouge. Foin de la transparence (à force de transparence, on devient invisible) ! Pensez, décidez, et agissez incognito ! Gardez les informations importantes pour vous et communiquez abondamment sur le passage du plombier ou la baisse incompréhensible du nombre de gommes à effacer dans la réserve. Inondez vos collaborateurs de circulaires ennuyeuses sur les chewing-gums collés sous les pupitres, affichez en gras-souligné des interdictions que tout le monde connaît, mais de grâce, contrôlez vos lapsus, ne laissez traîner aucun papier important dans la corbeille. Tout le monde pensera que vous avez à cœur de communiquer, mais vous serez une main de fer dans un brouillard administratif !

Je vous conseille aussi de diriger par *double bind*. Donnez des injonctions ou des consignes contradictoires, de manière à ce que si l'on se conforme à l'une d'elle, on soit forcément en train de ne pas en respecter une autre. Comme chacun sait, le *double bind* rend fou (à long terme quand même...), mais cela vous donnera l'occasion de critiquer, blâmer, semoncer... bref, de montrer qui est le chef. Cette stratégie est aussi très utile en cas de *mobbing* au cas où vous iriez jusque-là.

Vous pouvez aussi refuser l'intéressant projet d'un collaborateur, que vous ressortirez de votre besace – après un délai raisonnable

– comme étant le vôtre ! Ou encore : monter les collègues les uns contre les autres, dire une chose et en faire une autre, promettre et ne pas tenir, changer les règles au cours du jeu, acculer, donner des ultimatums... Vous désarçonnerez, vos subalternes ne sauront plus que faire, que croire, vous serez le maître !

Et surtout ne déléguiez rien ! Gardez l'emprise et le contrôle sur tous les dossiers. Certes, certains d'entre eux n'avanceront pas – vous n'avez, vous aussi, que 24 heures dans une journée –, mais ce n'est pas grave, l'institution dans son entier dépend de votre seule volonté, c'est l'essentiel. Personne ne risque de prendre une décision ou une initiative qui vous ferait de l'ombre. Ça y est, vous êtes plénipotentiaire !

En guise de conclusion

Toute institution – elle-même prise dans une galaxie institutionnelle qui l'englobe et la détermine – est un système, régi par les lois d'équilibration, d'entropie et de néguentropie. Or il est difficile de diriger un système dont on fait soi-même partie, que l'on soit ...trice ou ...teur. En particulier parce que, en cas de perturbation du système, on fait partie du problème... Ernest Abbé a dit : «*Il y a deux types de directeurs d'école : les incompetents et les pires*»¹¹. Alors il reste une seule vraie question que les politiques et la hiérarchie scolaire devraient se poser, maintenant que McDo, Coca, Windows et Google dirigent la planète et régissent notre vie : «Faut-il un Noir ou une femme à la tête de nos établissements ? »

Mona Ditisheim

¹ CACOUAULT, M., COMBAZ, G., Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ?, Revue française de pédagogie, n° 158, janvier-mars 2007, pp.5-20

² DEMARCO, T., LISTER, T. Peopleware, Dorset House, 1999

³ CACOUAULT, M., COMBAZ, G., op. cit. p.13

⁴ idem

⁵ Op.cit., pp.11-12

⁶ Op.cit., p.10

⁷ Trotter, M., La place des femmes dans un leadership global, Observatoire stratégique des ressources humaines, UQAM, [page web] <http://www.observatoiregrsrh.uqam.ca/index2.php?idscategorie=52, 2008.02.18, p.5>

⁸ Op. cit. p.5

⁹ Op. cit. p.6

¹⁰ Mendel, G., Pour décoloniser l'enfant, Paris, Payot, 1971

¹¹ ABBE, E., Pamphlet 1 : De l'éducation, Ed. Quadrature, 1996, p.34

Références

ABBE, E., Pamphlet 1 : De l'éducation, Ed. Quadrature, 1996

CACOUAULT, M., COMBAZ, G., Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? Revue française de pédagogie, n° 158, janvier-mars 2007, pp.5-20

DEMARCO, T., LISTER, T., Peopleware, Dorset House, 1999

MENDEL, G., Pour décoloniser l'enfant, Paris, Payot, 1971

TROTTER, M., La place des femmes dans un leadership global, Observatoire stratégique des ressources humaines, UQAM, [page web] <http://www.observatoiregrsrh.uqam.ca/index2.php?idscategorie=52, 2008.02.18>

Michael Dey

Étudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 069)



- « Diriger une école en 2008 » Quelle est la première impression qui vous vient à l'esprit ?

Beaucoup de travail administratif d'abord ! Une personne qui n'est pas forcément enseignante, ce que je regrette. Durant mon stage en Suisse alémanique, j'ai rencontré des enseignants qui avaient suivi une formation de trois ans à plein-temps au terme de leur formation initiale à la HEP pour devenir « Schulleiter » c'est-à-dire directeur d'école. Munis de ce nouveau diplôme, ils prennent la responsabilité d'une école primaire, parallèlement à la conduite de leur propre classe. Je trouve cette démarche très séduisante. Le corps enseignant a ainsi affaire à un directeur dont le profil pédagogique est identique à celui de ses collègues, mais qui a acquis par sa formation complémentaire des compétences spécifiques pour diriger une école. De plus, ce directeur a encore la charge d'enseigner. La distance est donc moins grande entre enseignants et direction que chez nous. Pour traiter du cas d'un élève en difficulté, par exemple, les démarches administratives sont beaucoup plus légères et le cas est immédiatement géré localement. Ce système est appliqué même dans des localités d'une certaine importance : à Olten, par exemple où j'étais stagiaire.

Dans le canton de Neuchâtel, seules les villes comptent un directeur et celui-ci n'a plus de charge d'enseignement. Je parle donc ici seulement de l'école primaire.

- Au fil de votre scolarité et de votre formation, vous avez été amené à rencontrer plusieurs styles de directrices et directeurs d'école. Vous ont-ils laissé des souvenirs particuliers ? Lesquels ?

Lorsque j'étais élève à l'école primaire, je me souviens de n'avoir vu le directeur qu'à une seule occasion. Il était accompagné de l'inspecteur. C'était la première fois qu'on le rencontrait et la tension était perceptible. À l'école secondaire, on passait chez le sous-directeur pour les problèmes institutionnels courants. La convocation chez le directeur concernait uniquement les problèmes graves et était toujours source d'appréhension, car ces rendez-vous avaient toujours une origine conflictuelle.

À la HEP, j'ai rencontré le Doyen de la formation préscolaire primaire dans le cadre de mon transfert sur le site de La Chaux-de-Fonds. Je n'ai malheureusement jamais eu de contact personnel avec le Recteur.

- Vous allez dans un peu plus d'une année terminer votre formation et occuper un poste d'enseignement. Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la direction de l'école dans laquelle vous serez engagé ?

Que cette personne soit proche des enseignants, pour éviter cette traditionnelle distance qui bloque la communication. C'est important d'avoir un fonctionnement avec son supérieur hiérarchique qui favorise la communication et l'expression des difficultés rencontrées. J'ai eu l'occasion au début de ma formation initiale à la HEP-Fribourg de rencontrer une femme doyenne puis rectrice de cette HEP. Elle était très proche des étudiants et j'ai eu de très bons contacts avec elle. Dès le départ, lors de mon entretien d'admission, elle facilitait l'arrivée des nouveaux candidats par la posture qu'elle adoptait, par le cadre qu'elle fixait pour conduire la discussion. On sentait qu'elle tenait fortement à cette ouverture avec ses étudiants.

- Un directeur d'école a-t-il un rôle plutôt administratif ou plutôt pédagogique ? Quelles qualités vous paraissent nécessaires pour choisir une telle voie ?

Il a souvent un rôle administratif, mais il peut promouvoir des projets pédagogiques auxquels il accorde une importance particulière. Il peut encourager l'innovation, par exemple dans le domaine des nouvelles technologies, de l'immersion en allemand, en éducation musicale, en proposant l'organisation de concerts, etc. La personnalité du directeur fait beaucoup pour la reconnaissance et la renommée de l'école. Lorsque j'étais à Fribourg, j'ai été fortement encouragé à venir poursuivre ma formation à la HEP-BEJUNE, qui bénéficie d'une excellente réputation en Suisse.

- Imaginez-vous un jour postuler pour une telle fonction ? Pourquoi ?

Oui, pourquoi pas ! À condition de pouvoir garder quelques heures d'enseignement. Cette perspective est l'une des seules possibilités d'établir un plan de carrière. Les possibilités sont restreintes dans l'enseignement.

- Pourriez-vous définir le profil idéal d'un directeur d'établissement scolaire ?

C'est une personne équilibrée, capable d'assurer aussi bien sa charge d'enseignement que la dimension administrative de sa fonction. C'est aussi quelqu'un au passé professionnel riche et disposant de nombreuses expériences en lien avec l'enseignement.

- Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?

À la HEP, nous n'avons pas eu jusqu'ici de contact avec les directions d'établissements, à l'exception de la semaine dite socio-économique, semaine durant laquelle nous avons pu discuter des leçons théoriques enseignées dans leurs écoles professionnelles. Cela dit, nous n'avons aucune connaissance relative à la direction d'un établissement. Je n'ai donc exprimé ici qu'une opinion personnelle et mes réponses peuvent contenir des erreurs d'appréciation. Je pense qu'il serait intéressant de pouvoir disposer d'informations concernant le dispositif de direction et d'inspection d'une école.

Alexandre Vermeille

Étudiant de la filière secondaire en allemand et en latin (promotion 068)



- « Diriger une école en 2008 » Quelle est la première impression qui vous vient à l'esprit ?

À mes yeux, l'école ressemble de plus en plus à une véritable entreprise où le directeur s'est mué en un véritable gestionnaire responsable des ressources humaines. Cette impression est née de mes diverses expériences dans des établissements du secondaire 2.

- Au fil de votre scolarité et de votre formation, vous avez été amené à rencontrer plusieurs styles de directrices et directeurs d'école. Vous ont-ils laissé des souvenirs particuliers ? Lesquels ?

Le principal souvenir du directeur reste pour moi celui du symbole de l'autorité dans l'école, celui auquel on ne souhaite pas être confronté en tant qu'élève. Dans ma situation actuelle d'étudiant, il m'arrive encore de me sentir mal à l'aise face à certains directeurs, tandis que d'autres savent me mettre en confiance dès le premier contact. Tout dépend des qualités humaines propres au personnage. Par ailleurs, je ne réagis pas de la même manière selon que j'ai en face de moi une femme ou un homme. J'ai dernièrement eu affaire à une femme en vue d'un futur engagement et je dois avouer que je me suis senti très vite à l'aise avec cette personne dont le statut et l'autorité naturelle auraient pu m'intimider d'entrée de jeu. C'est comme ça, ça ne s'explique pas, il y a chez les femmes ce petit quelque chose qui manque chez beau-

coup d'hommes à la tête d'établissements scolaires.

- Vous allez très prochainement terminer votre formation et occuper un poste d'enseignement. Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la direction de l'école dans laquelle vous serez engagé ?

J'attends de toute direction qu'elle montre de l'intérêt pour le bien-être de son personnel enseignant. Elle se doit d'établir un rapport de confiance et doit être ouverte à la discussion. Les membres du corps enseignant ne devraient pas avoir à redouter des entretiens avec la direction. J'ai vu des gens qui tremblaient avant un entretien, ce qui me paraît anormal.

- Un directeur d'école a-t-il un rôle plutôt administratif ou pédagogique ? Quelles qualités vous paraissent nécessaires pour choisir une telle voie ?

Il se doit d'être un praticien. Il doit garder une charge d'enseignement, même faible, au sein de l'école, afin de mieux comprendre les problèmes de ses collègues. La mixité de ce statut me paraît réaliste et constructive.

Un directeur est à mon sens quelqu'un qui est capable de mener plusieurs projets de front. Il est de plus doté d'un sens de l'organisation sans faille et capable d'entretenir des relations humaines riches avec son personnel. Il est le ciment de l'établissement, c'est de lui que dépend la cohésion de l'institution qu'il gère. Il doit être gestionnaire, sans perdre pour autant cette dimension humaine qu'il a en tant qu'enseignant.

De plus, il s'agit de ne pas négliger le fait qu'une école n'est pas un ensemble fermé. Les contacts avec les partenaires s'ajoutent donc aux relations au sein de l'école. Je crains que la fonction de directeur se limite de plus en plus à un rôle purement administratif.

- Imaginez-vous un jour postuler pour une telle fonction ? Pourquoi ?

Jusqu'ici, cette fonction m'inspire plutôt de la peur. Elle exige de celui qui l'accepte d'excellentes connaissances du système scolaire, de la législation en vigueur, des règles de promotion, de la gestion des ressources humaines : éléments que la plupart des enseignants ne maîtrisent pas parfaitement. Elle demande également un investissement considérable, débordant sur la vie familiale. Me connaissant, il faudrait d'abord que j'apprenne à m'économiser, ce qui n'est pas gagné d'avance !

Je ne peux pas exclure cette perspective, mais elle ne fait en tous les cas pas partie de mes objectifs à court terme.

- Pourriez-vous définir le profil idéal d'un directeur d'établissement scolaire ?

Un enseignant dynamique, gardant une charge d'enseignement et accordant une place importante aux relations humaines au sein de l'école. C'est quelqu'un qui est prêt à sacrifier beaucoup de temps pour le bien de son école.

- Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?

Dans certains grands lycées, comme dans les hautes écoles, l'emploi du temps des directeurs est si chargé qu'on ne les aperçoit que rarement au sein des établissements, d'où l'importance pour élèves et enseignants de pouvoir s'adresser à ces cadres intermédiaires que sont les doyens. Cette solution me semble incontournable, puisqu'elle permet de maintenir une proximité humaine vitale à l'heure où les directeurs, submergés de paperasse, voguent de séance en séance.

¹ Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLÉ. Cf. Site de la CIIP, rubrique « Activités »)

Gaëlle Cléménçon

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 069)



- « Diriger une école en 2008 » Quelle est la première impression qui vous vient à l'esprit ?

Ce sont plutôt des questions qui me viennent à l'esprit : une fonction de taille, mais difficile à comprendre dans sa réalité quotidienne ; de très grands enjeux que j'arrive à imaginer, mais difficilement à me représenter dans l'activité journalière.

- Au fil de votre scolarité et de votre formation, vous avez été amenée à rencontrer plusieurs styles de directrices et directeurs d'école. Vous ont-ils laissé des souvenirs particuliers ? Lesquels ?

C'est assez étrange, parce que je n'ai gardé que peu de souvenirs des directeurs des écoles que j'ai fréquentées, ou plutôt une image fictive, dans la mesure où ils étaient physiquement absents de mon environnement d'écolière. Je savais qu'ils étaient là, impressionnants, mais peu présents dans la réalité de l'élève que j'étais, à l'exception du Lycée, où l'image de mon père qui en était le directeur était forcément présente ! Durant mes stages, je n'ai pas eu l'occasion d'en rencontrer, et je n'en ai entendu que très peu parler. Au degré primaire, on entend plus souvent parler des inspecteurs.

- D'ici un peu plus d'un an, vous allez terminer votre formation et occuper un poste d'enseignement. Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la direction de l'école dans laquelle vous serez engagée ?

Surtout une relation de confiance réciproque : un souci d'équité, de transparence de part et d'autre. J'attendrai que la direction fasse confiance en mes compétences professionnelles. Je souhaite aussi pouvoir compter sur l'ouverture au dialogue, quelle que soit la situation de difficulté à laquelle je pourrais me heurter dans mon enseignement.

- Un directeur d'école a-t-il un rôle plutôt administratif ou plutôt pédagogique ? Quelles qualités vous paraissent nécessaires pour emprunter une telle voie ?

Son mandat doit être équilibré entre les deux pôles de son activité. Je le vois assez bien comme un chef d'orchestre qui est là pour assurer la cohérence et éviter le chaos. Il doit traduire la partition le plus fidèlement possible, en accordant à chaque instrument la même attention, en permettant à chacun de donner sa propre couleur à la musique. Il doit garantir l'harmonie, du mieux qu'il le peut. Pour cela, il doit déléguer de nombreuses tâches, en fonction de la compétence de chacun. La dimension pédagogique est essentielle à mes yeux et doit être privilégiée, tout en n'oubliant pas que les contingences administratives sont incontournables.

- Imaginez-vous un jour postuler pour une telle fonction ? Pourquoi ?

Non, mes ambitions sont ailleurs. Je préfère être l'une des musiciennes de l'orchestre et

donner ma propre couleur à la partition. Ce qui m'anime touche à l'art et j'aimerais me consacrer davantage à la dimension créative du métier d'enseignant.

- Pourriez-vous définir le profil idéal d'un directeur d'établissement scolaire ?

Un bon chef d'orchestre qui sait ce qu'il fait et où il va, qui a un grand sens des responsabilités, beaucoup de conscience professionnelle. Ce sont des qualités qui me paraissent évidentes pour un tel poste. La capacité à se remettre en question aussi, la disposition à l'échange, la faculté de gérer l'imprévu, la compétence à déléguer, tout en imposant le respect de son autorité.

- Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?

Je trouverais intéressant, voire nécessaire, qu'on puisse aborder ce sujet dans les cours de la HEP, une fois au moins avant que l'on ne finisse notre formation. Je pense que beaucoup d'informations nous échappent sur ce sujet, sujet de taille puisque notre futur métier dépend d'une direction.



Anaïs Liengme

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Bienne (promotion 069)



- « Diriger une école en 2008 » Quelle est la première impression qui vous vient à l'esprit ?

Pour moi, un directeur est d'abord quelqu'un d'important et de respecté. Les enseignants sont sous sa responsabilité, les élèves également. Beaucoup d'actes et de décisions dépendent de lui et ont un effet direct sur la vie scolaire des élèves et des enseignants. C'est aussi quelqu'un qui fait le lien avec l'extérieur, avec les parents, avec les autres partenaires de l'école, avec la société. C'est lui qui représente l'établissement dans les médias, les journaux. Lorsqu'on pense à un établissement scolaire, c'est souvent d'abord l'image du directeur ou de la directrice qui vient à l'esprit.

- Au fil de votre scolarité et de votre formation, vous avez été amenée à rencontrer plusieurs styles de directrices et directeurs d'école. Vous ont-ils laissés des souvenirs particuliers ? Lesquels ?

Quand j'étais élève dans les petites classes, je n'ai jamais été confrontée à la direction. J'étais plutôt bonne élève. Je garde le souvenir d'une dame bien habillée qui incarnait l'autorité et que je croisais dans les corridors. De l'école secondaire, je n'ai conservé que le souvenir d'un homme direct qui dégageait de l'énergie et qui savait prendre les choses en mains.

Au lycée, mon directeur était également mon professeur de mathématiques. Je plaçais de fortes attentes concernant ses

compétences professionnelles et les leçons qu'il dispensait. Hélas, je manquais d'aptitudes dans cette discipline. Mais c'est aussi à cette époque que j'ai commencé à me rendre compte que je pouvais solliciter ses conseils. Il se montrait disponible et accessible. À la HEP, ce sentiment s'est renforcé avec la direction de proximité. Comme l'effectif restreint des étudiants du site de Bienne favorise les relations, le responsable de l'organisation de la formation – qui vient de quitter la HEP pour prendre de nouvelles fonctions au Département de l'Instruction publique du canton de Berne – nous connaissait bien. Il jouait en quelque sorte le rôle de directeur local. Dans ce contexte, c'est avant tout une relation professionnelle qui s'instaure plutôt qu'un rapport d'autorité hiérarchique, même si formellement il en est ainsi.

- D'ici un peu plus d'un an, vous allez terminer votre formation et occuper un poste d'enseignement. Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la direction de l'école dans laquelle vous serez engagée ?

Un certain soutien au début de mon engagement. Je me sens encore un peu perdue dans les questions administratives : les conditions de sécurité à remplir pour mettre sur pied une excursion scolaire, l'achat du matériel, etc. Un « espace sécurisé », comme on le nomme dans notre formation, pour entrer dans ce métier où j'aspire à m'engager avec une grande motivation et en donnant de ma personne. J'attends également le soutien de la direction dans mes premières communications avec les parents de mes élèves, pour pouvoir gérer leurs fortes attentes et affronter les éventuelles situations conflictuelles. J'attends aussi qu'il ou elle m'accompagne dans la construction de ma crédibilité professionnelle et m'aide à m'intégrer au sein du corps enseignant, en harmonie avec la cohérence générale de l'école.

- Un directeur d'école a-t-il un rôle plutôt administratif ou plutôt pédagogique ? Quelles qualités vous paraissent nécessaires pour emprunter une telle voie ?

Je ne sais pas quelle part du poste est destinée à la gestion administrative, mais pour moi la fonction pédagogique me paraît très importante : compréhension des difficultés des enseignants, ouverture et écoute des collègues, qui ne s'entendent pas toujours. Il doit être proche de tous les élèves et non uniquement de ceux qui ont des problèmes. La direction doit être incarnée par une personnalité ouverte, vers qui on a envie d'aller.

- Imaginez-vous un jour postuler pour une telle fonction ? Pourquoi ?

Pour le moment, non ! Ce qui m'intéresse avant tout c'est d'enseigner. La part administrative m'intéresse peu actuellement.

- Pourriez-vous définir le profil idéal d'un directeur d'établissement scolaire ?

C'est une personne qui dispose d'une solide expérience de l'enseignement, voire éventuellement des sciences sociales. On ne peut résoudre les problèmes auxquels une direction d'école est confrontée sans un bagage de connaissances et de compétences dans ce domaine. Une ouverture d'esprit aussi ; l'expérience ne garantit pas cette disposition. Un sens profond de l'équité, de la justice, des valeurs qui vont habiter toutes ses prises de décisions. Le respect de chacun dans l'exercice d'un pouvoir dont il ne faudra pas abuser. Parfois, en tant qu'élève, on n'a pas le sentiment que notre avis est vraiment pris en considération. Il me paraît aussi essentiel qu'un directeur communique et argumente les décisions qu'il est amené à prendre.

- Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?

Je suis tout à fait consciente du fait que mes propos correspondent à mon idéal de direction, idéal que je souhaiterais rencontrer sur ma route en tant que future enseignante ou que j'aimerais être si, un jour, je venais à briguer un tel poste. En aucun cas, il ne s'agit d'un jugement de valeur ou de critique vis-à-vis de celles et ceux qui ont le courage d'exercer ce mandat actuellement.

Entretiens réalisés par
Pierre-Daniel Gagnebin

Départ de Maurice Tardif

Recteur de la HEP-BEJUNE

A l'heure où dans la région et le pays entier de si nombreuses personnes ont déjà les yeux rivés sur la trajectoire d'un ballon de cuir rond, celle de Maurice Tardif n'échappe pas à celles et ceux qui sont attentifs au paysage de la formation des enseignant-e-s en Suisse et à l'étranger.

Le Comité stratégique a pris acte au printemps 2008 de la volonté de Maurice Tardif, recteur de la HEP BEJUNE, de s'orienter vers un nouveau défi professionnel qui s'offre à lui dans une prestigieuse haute école canadienne. La proposition de l'Université de Montréal de lui confier une chaire de professeur témoigne directement de la qualité de son travail et de la reconnaissance professionnelle acquise sur un plan national et international. La HEP-BEJUNE ne peut être qu'honorée de cette nomination et du choix qui a été fait de lui confier en 2005 les rênes de l'institution.

De 2005 à aujourd'hui, par sa connaissance des systèmes de formation, son degré d'expertise et ses travaux dans le domaine de la formation des enseignant-e-s, mais aussi sa détermination et son charisme, Maurice Tardif a su apporter, dans une période délicate de redéploiement de l'institution, une émulation et une autocritique salutaires en vue d'élaborer une vision stratégique ambitieuse et crédible pour l'avenir de la HEP-BEJUNE. Sa capacité à fédérer ses collaborateur-trice-s autour de projets pédagogiques mobilisateurs, tout autant que son travail de positionnement de la HEP BEJUNE en Suisse romande et au-delà, sont appréciés et reconnus, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'institution.

La poursuite du processus de tertiarisation de la HEP ainsi que les développements en matière de politique de recherche, de ressources documentaires, de profils de formation des enseignant-e-s, de formations postgrades, de recherche de collaborations, s'appuieront sur un substrat solide. Maurice Tardif est l'architecte d'un solide et beau projet d'établissement qu'il s'agira certes d'enrichir, mais également de questionner en regard des défis changeants qui s'offrent à l'institution. Son expertise et sa forte implication dans le développement de la HEP en font désormais une personne de référence dans le réseau des partenaires de l'école.

Que des vents favorables accompagnent Maurice Tardif vers son nouvel horizon professionnel

outre-Atlantique et le déposent en douceur dans sa « belle province » !

Elisabeth Baume-Schneider
Présidente du Comité stratégique de la
HEP-BEJUNE
Ministre de la Formation, de la Culture et des
Sports



Mot du recteur

Il est toujours difficile d'appréhender et surtout d'évaluer les résultats concrets de ses propres actions; cela est d'autant plus vrai lorsque celles-ci participent d'emblée d'une activité collective et institutionnelle, comme ce fut toujours le cas pendant mon mandat comme recteur de la HEP-BEJUNE.

Certes, depuis 2005, avec mes collègues du Conseil de direction, nous avons initié plusieurs changements dont nous avons publié récemment un bilan sur le site Internet de la HEP: <http://www.hep-bejune.ch/institution/publications/fiches/bilan-enjeux-defis-2005>. Toutefois, trois ans, c'est sans aucun doute beaucoup trop peu pour marquer en profondeur la vie d'une institution et impulser des transformations durables. C'est pourquoi j'aurais préféré demeurer en Suisse quelques années de plus afin de conduire les choses à terme. Malheureusement, les conditions professionnelles et personnelles qui sont aujourd'hui les miennes en ont décidé autrement.

J'avoue que je quitte la Suisse à regret, car je m'y suis beaucoup plu dès mon arrivée, en avril 2005, et j'ai toujours eu le sentiment de participer activement au développement pédagogique, non seulement de la HEP-BEJUNE, mais de la formation des maîtres en Suisse romande. J'ai aussi toujours apprécié ma vie quotidienne dans le canton du Jura et plus particulièrement à Porrentruy. Je sais que pour certains Suisses Porrentruy est un peu comme l'Abitibi au Québec (une région éloignée et hors des grands centres!), mais je n'ai rencontré nulle part ailleurs une qualité humaine de vie aussi grande et aussi tangible. Ici, même les enfants de trois ans vous saluent dans la rue! Et sans s'en rendre compte, on devient copain avec tout le monde! Vivre à Porrentruy, c'est redécouvrir à chaque coin de rue le sens du mot civilité.

Mais je reviens au travail avant de le quitter! Dès le départ, avec mes collègues et désormais amis du Conseil de direction engagés en même temps que moi en 2005, Jalil Akkari, Jean-Pierre Faivre, Bernard Renevey et Pascal Reichen, nous avons essayé d'agir en gardant toujours à l'esprit l'essor de notre HEP et sa pérennisation.

C'est pourquoi nous nous sommes efforcés de mettre en place des actions à longue portée, susceptibles d'induire des changements institutionnels positifs permanents. Je suis particulièrement fier des nombreuses initiatives que nous avons prises en faveur du développement professionnel des formateurs et formatrices de la HEP-BEJUNE (congé de formation, cohorte doctorale, fonds de développement professionnel, fonds de recherche pédagogique, etc.). Je suis également fier du renouveau que notre équipe de direction a amené sur le plan de la communication (nouveau Bulletin, nouveau site Internet, plusieurs conventions de collaboration avec d'autres HEP et des universités de Suisse et d'ailleurs, etc.). Enfin, je suis fier de la vision stratégique que nous avons réussi à mettre en place, en l'articulant concrètement à plusieurs politiques d'action qui embrassent l'ensemble des secteurs de l'institution. Je suis assuré que cette vision fournit à notre jeune HEP une assise cohérente et solide pour assurer son développement à long terme.

Bien sûr, en trois ans, nous n'avons pas le sentiment d'avoir tout résolu et il est indéniable que des projets demeurent toujours en chantier et attendent leur conclusion. Par exemple, dès l'année prochaine, j'ai bon espoir, avec la création de la nouvelle commission paritaire d'amélioration du statut du personnel, de voir justement évoluer ce statut vers un modèle davantage tertiaire. Par ailleurs, j'ai la conviction que la Table de concertation que nous avons mise en place avec les directions d'établissements secondaires de l'espace BEJUNE aboutira à des solutions négociées favorables pour tous les partenaires de cette formation, à commencer pour les étudiants eux-mêmes. Finalement, étant donné le renouvellement accéléré du corps professoral qui débutera dans les prochaines années, il me semble impératif, dès l'an prochain, que des mesures énergiques soient prises en matière de recrutement.

Je ne voudrais pas terminer ce petit message sans remercier plus particulièrement certaines personnes que j'ai côtoyées, parfois quotidiennement, pendant plus de trois ans. Je remercie en premier lieu mes collègues du Conseil de direction, qui m'ont accueilli ici avec une grande ouverture d'esprit, mais aussi de cœur: j'ai toujours eu beaucoup de plaisir, non seulement à travailler avec eux, mais aussi à mieux les connaître comme personnes dont je garderai toujours un souvenir inestimable. Je voudrais également remercier les membres de ce que j'appelle mon «équipe rapprochée», c'est-à-dire les personnes qui œuvraient avec moi au sein du rectorat et assuraient

la réalisation des politiques et activités institutionnelles: Sylviane Fauchère, Pierre-Daniel Gagnebin, Carole Gorgé, François Hurter, Alain Stegmann, Pierre-Olivier Vallat et Nicolas Voisard. Sans ces personnes, dont certaines sont aujourd'hui des amies et amis, nous n'aurions rien pu faire de concret, car c'est elles qui réalisaient vraiment les décisions de la direction une fois qu'elles étaient prises. Mes remerciements s'adressent aussi à Olivier Godat, Véronique Rieser et Konrad Baumann dont le soutien et les conseils m'ont été si souvent précieux. Parmi les formateurs et formatrices, je ne peux bien sûr nommer tout le monde! Mais il me semble important de remercier Lise et François Gremion qui m'ont traité en ami dès mon arrivée, ainsi que Mona Ditisheim et Virginie Picardat et sa famille que j'ai eu le plaisir de mieux connaître en dehors du contexte professionnel. Je remercie pareillement Marie-Thérèse Erard-Badet et son époux, un couple charmant avec lequel il fait bon voyager!

Bien sûr, je veux remercier chaleureusement tous mes collègues de la Conférence suisse des recteurs ainsi que toutes les personnes qui ont œuvré dans les différentes instances internes et externes à notre HEP: le Conseil des formateurs, le Conseil de la HEP, la Commission scientifique et les autres organes, grands et petits, qui donnent vie à notre institution et lui permettent de tenir son rang en Suisse et en Romandie. Finalement, j'adresse un grand et beau merci à mes collègues des autres HEP romandes ainsi qu'aux collègues de l'Université de Genève avec lesquels nous avons réalisé plusieurs projets importants en peu de temps: je pense en particulier à Jacques Thibault et Cyril Petitpierre de la HEP-Vaud, à Bernard Schneuwly, Rita Hofstetter, Marcel Crahay et Marc Durand de la FAPSE de Genève, à Pascale Marro de la HEP Fribourg, à Rémy Villemin de l'IFMES, à Patrice Clivaz de la HEP Valais ainsi qu'à Christian Berger et Jean-Claude Gosteli de la CIIP.

Et par la même occasion, je remercie tous ceux et celles que j'ai pu, par mégarde, oublier ici!

Oui, pour moi, ce furent trois très merveilleuses années, des années bien remplies et qui ont nourri aussi bien mon cœur que mon esprit! Elles seront marquées d'une pierre blanche dans le livre de ma vie. MERCI les collègues! MERCI les amis! Et au revoir la Romandie!

Maurice Tardif
Recteur de la HEP-BEJUNE

Nomination du nouveau recteur de la HEP-BEJUNE

Le Comité stratégique est heureux d'annoncer la nomination de Monsieur Jean-Pierre Faivre en qualité de recteur de la HEP-BEJUNE. Cette nomination prendra officiellement effet le 1er août 2008.

M. Jean-Pierre Faivre, né en 1953, est marié et père de deux enfants. Après des études universitaires en biologie à l'Université de Neuchâtel (Licence ès Sciences en Biologie, 1977 et recherche scientifique en parasitologie), il a entrepris une carrière dans l'enseignement secondaire et la formation des enseignants tant du primaire que du secondaire.

De 1982 à 2001, il a été enseignant des Sciences expérimentales et de l'informatique au Collège secondaire Thurmann à Porrentruy. Au cours de cette même période, il a occupé de nombreuses fonctions et responsabilités dans le domaine de l'enseignement et de la formation à l'enseignement.

Il a été notamment coordinateur des Sciences (de 1996 à 2001) pour l'école

obligatoire au Service de l'enseignement du canton du Jura, maître de didactique spécifique pour la formation des enseignants du secondaire 1 et 2 à l'Institut pédagogique de Porrentruy (1996 à 2001) et formateur pour les enseignants du secondaire 1 en informatique au même Institut. M. Jean-Pierre Faivre bénéficie d'une vaste expérience de l'enseignement et d'une connaissance directe des réalités de la formation des enseignant-e-s dans les écoles de l'espace BEJUNE.

Dès 2001, Monsieur Faivre s'est joint à la HEP-BEJUNE où il a été jusqu'en 2005 Directeur adjoint de la formation préscolaire et primaire, et responsable de la pratique professionnelle en formation secondaire, ce qui l'a amené à tisser des liens avec les directions d'établissements et à créer des réseaux entre la HEP-BEJUNE et les enseignant-e-s des degrés concernés.

Depuis août 2005, Monsieur Faivre a assumé avec un succès reconnu le mandat de doyen de la formation préscolaire et primaire (plate-forme PF1). Comme doyen, Monsieur Faivre a entrepris une importante réforme du programme de formation et sa direction d'une plate-forme multisites (Porrentruy, Bienne et La Chaux-de-Fonds) témoigne de la qualité de sa gestion pédagogique et de sa capacité à fédérer le personnel de l'institution. Monsieur Faivre est également apprécié pour l'efficacité de son

engagement et son dévouement à la cause de la HEP-BEJUNE et, plus largement, à la formation des enseignantes et enseignants sur le plan romand et national.

Au sein du Conseil de direction, Monsieur Faivre assume depuis 2005 un rôle important dans la mise en place de la nouvelle vision stratégique de la HEP-BEJUNE et des politiques et mesures qui en découlent. Il a acquis l'entière confiance du Conseil de direction de la HEP-BEJUNE.

Dans le cadre de son mandat de cinq ans, Monsieur Faivre sera notamment chargé de consolider les réformes entreprises depuis 2005, de conduire à bon terme le processus de tertiarisation de la HEP-BEJUNE initié en 2001 et d'intensifier les collaborations avec les autres HEP et institutions du domaine tertiaire au niveau régional et national. Par ses très bonnes connaissances du contexte régional, il sera à même de mettre en place les réformes inhérentes à la formation des enseignant-e-s dans le cadre des réformes d'harmonisation en cours en lien étroit avec les services de l'enseignement et de la formation et les directions d'écoles des trois cantons de l'espace BEJUNE.

Elisabeth Baume-Schneider
Présidente du Comité stratégique de la HEP-BEJUNE
Ministre de la Formation, de la Culture et des Sports

Dossier du prochain numéro :

**Les pédagogies socio-constructivistes,
alternatives, traditionnelles :
où en est-on aujourd'hui ?**

Haute Ecole pédagogique
HEP-BEJUNE
Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse

www.hep-bejune.ch

T : +41 (0)32 886 99 12

F : +41 (0)32 886 99 96

